UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS

Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas

UBERLÂNDIA
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS

Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.

UBERLÂNDIA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D541t
2020

Dias, Marlei José de Souza, 1977-
Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM [recurso eletrônico] : identidade, saberes e práticas / Marlei José de Souza Dias. - 2020.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5504
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS

Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 18/12/2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo – PPGED/UFU (Orientadora)

Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos – PPGED/UFU (Membro Interno)

Profa. Dra. Maria Irene Miranda – PPGED/UFU (Membro Interno)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM (Membro Externo)

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares - UFT (Membro Externo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212
www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 29/2020/272, PPGED				
Data:	Dezoito de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:15
Matrícula do Discente:	11713EDU027				
Nome do Discente:	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS				
Título do Trabalho:	"Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O aprendizado da Docência de Professores-Bacharéis"				

Reuniu-se, através serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós- graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Sebastião Silva Soares - UFT; Maria Irene Miranda - UFU; Vanessa Therezinha Bueno Campos – UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sebastião Silva Soares**, **Usuário Externo**, em 21/12/2020, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar**, **Usuário Externo**, em 21/12/2020, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2460381** e o código CRC **3BBB474F**.

Referência: Processo nº 23117.075427/2020-1 SEI nº 2460381

Sou feita de retalhos[1]

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti (2013)

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, teceram comigo mais um pedacinho da minha "Colcha de Retalhos" e permitiram que esta tese se concretizasse.

[1] Mensagem distribuída aos participantes do "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" pela pesquisadora. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/cris_pizzimenti/>. Acesso em: 25. de nov. de 2019.



Fonte: "Colcha de Retalhos" construída com o grupo colaborativo na 8ª e 9ª Sessões Reflexivas – Temática: Integração Curricular.

"A elaboração coletiva de tarefas, como criar uma Colcha de Retalhos, nos permitiu desenvolver mais a tolerância e, por que não, mais sentido de cooperação em cima daquilo que nos une, daquilo que apesar das diferenças nos aproxima" ***(Transiático) - Avaliação Final.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder sabedoria, discernimento, força e disposição para realizar mais essa importante etapa da minha vida pessoal e profissional.

Ao meu esposo e companheiro Cleuber e aos nossos filhos, Júlia e João Pedro, pelo sentido que dão a minha vida e pelo apoio incondicional a realização de mais essa conquista. Como é grande o meu amor por vocês!

À minha mãe, Maria José, pelo carinho sem medida, dedicação, força, proteção e encorajamento. Sei o quanto sente orgulho do caminho que trilhei. Gratidão eterna por ser sua filha! Aproveito para agradecer a você e ao meu pai, José Ferreira, pela família linda que construíram e que é a base de tudo que aprendi como ser humano. Obrigada família por cada um de vocês existirem em minha vida!

À querida Geovana Ferreira Melo pela orientação, atenção, confiança, carinho, compreensão e respeito. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e embarcar comigo nessa caminhada, fazendo parte da minha "Colcha de Retalhos". O afeto e a generosidade na partilha dos saberes são marcas de um ser humano especial!

À Universidade Federal de Uberlândia, instituição que me acolheu desde a graduação. Este trabalho mostra o seu potencial de transformação social. De menina pobre sem muitas perspectivas pessoais e profissionais, hoje, pedagoga, servidora efetiva de uma Instituição Federal e o que jamais imaginei alcançar "Doutora em Educação".

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), instituição que me proporcionou desenvolvimento pessoal e profissional. Em nome do diretor geral dessa instituição, no período que desenvolvi minha pesquisa, Ednaldo Gonçalves Coutinho, agradeço aos demais colegas de trabalho que foram essenciais na realização desta tese e, em especial, a equipe que me apoiou neste projeto desde o início: Letícia Palhares, Nara Moreira, Márcia Lopes, Nísia Salles, Rosiane Silva e o estagiário da Psicologia Allan Jovelino. Sem vocês não conseguiria realizar meu doutorado e o nosso desejo de trabalhar com a formação docente. Aprendemos a trabalhar de forma colaborativa e crescemos muito! Orgulho de fazer parte dessa equipe! Desejo que a semente plantada com o doutorado seja uma bela arvore que produzirá muitos e muitos frutos.

Agradecimento especial, também ao José Coelho, pela prontidão e disponibilidade em criar a identidade dos "Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica".

Aos professores participantes, obrigada pela confiança. Nosso convívio e partilha nesses quatro meses e ao longo das doze "Sessões Reflexivas" me fizeram ver que estava no caminho certo e que não estava só nessa caminhada. Foram momentos únicos de unidade teoria-prática, de diálogos, de trocas de experiências e de colaboração. Desenvolver a pesquisa com princípio/ finalidade formativa foi para esse grupo algo natural e o tempo passou tão depressa que quando vimos já estávamos chegando ao fim de um "Ciclo de Estudos".

À Danielle Freire Paoloni (Pró-Reitora de Ensino do IFTM no período da pesquisa) e a Maria Lucilene Belmiro de Melo (Coordenadora do Fórum de Diretores de Ensino dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) pelo apoio para a realização da pesquisa sobre os programas de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), pelas discussões enriquecedoras e pelos encontros que nos dão forças para caminhar. Externo um carinho especial a Marly, a Natália e a Naiara que conheci logo que entrei no grupo de pesquisa e se tornaram amigas do coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia que compartilharam de seus conhecimentos e foram primordiais na construção desta tese: Profa. Dra Selva Guimarães, Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, Profa. Dra Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Profa. Dra Geovana Ferreira Melo e Profa. Dra Andréa Maturano Longarezi.

À Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães, a Profa. Dra. Maria Irene Miranda, a Profa. Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar agradeço pelas riquíssimas contribuições desde o texto de qualificação. E ao Prof. Dr. Sebastião Silva Soares e a Profa. Dra Vanessa Therezinha Bueno Campos por suas preciosas contribuições na banca de defesa da tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela possibilidade de desenvolver este trabalho.

A todos os meus amigos e familiares que me deram sustentação de diferentes formas, para que eu conseguisse cumprir essa importante etapa da minha vida, muito obrigada!

RESUMO

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM:** identidade, saberes e práticas. 2020. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

Esta tese, realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, teve como objetivo principal analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o Desenvolvimento Profissional Docente? Quais as principais necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores participantes do grupo colaborativo? Quais as mudanças em relação às concepções de prática pedagógica dos professores que participaram do grupo colaborativo? Participaram da pesquisa 17 professores efetivos da carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia, que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa. Os dados foram obtidos a partir da participação dos professores no primeiro "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica", sendo o corpus da pesquisa constituído pelos registros elaborados nas "Sessões Reflexivas", além das "Memórias Reflexivas", dos "Crachás", das "Cartas Pedagógicas", da "Carta Aberta" e do "Formulário de avaliação final do Ciclo de Estudos Reflexivos". A pesquisa-ação crítico-colaborativa permitiu o protagonismo dos professores participantes na reflexão e ressignificação das concepções de prática pedagógica, a partir de um trabalho coletivo e colaborativo, que buscou trans(formar) a docência. Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) identificamos que os principais desafios enfrentados pelos docentes se referem à identidade profissional e intensificação do trabalho docente; identidade institucional e políticas de educação profissional e tecnológica; interação professor-estudante; planejamento e avaliação da aprendizagem; integração curricular; metodologias ativas e TICs e inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem, dentre outras que estão relacionadas a esses desafios. Evidenciamos que os professores, ao terem acesso às referências teóricas, puderam refletir criticamente sobre a prática pedagógica, por meio das relações estabelecidas entre mediadores-professores e professores-professores. A partir do movimento do grupo colaborativo e dos depoimentos dos participantes, identificamos que houve ressignificações nas concepções de prática docente, principalmente, no que concerne a não centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem valorizando e incentivando o protagonismo dos estudantes, afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional como um processo de construção permanente. A tese defendida está expressa na seguinte asserção: a pesquisa-ação crítico-colaborativa viabiliza o desenvolvimento profissional e humano dos docentes envolvidos, na medida em que contribui para (trans)formações nas concepções de prática pedagógica, nos processos identitários e na ressignificação dos saberes docentes. Reafirmamos a responsabilidade de consolidação de políticas institucionais de profissionalização docente, que priorizem ações formativas contínuas, que partam das realidades educativas dos professores envolvidos e que contribuam para valorizar a importância social da profissão docente e da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chaves: Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa; Formação Contínua de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Profissional e Tecnológica; IFTM.

ABSTRACT

DIAS, Marlei José de Souza. **Collaboratively Weaving IFTM Teacher's Training and Professional Development:** identity, knowledge and practices. 2020. 320f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2020.

This thesis, carried out within the scope of the Educational Knowledge and Practice Line, aimed to analyze the contributions of training processes to the professional development of teachers working in Professional and Technological Education. The questions that guided the investigation were: what are the contributions of a critical-collaborative action research for Teacher Professional Development? What are the main training needs related to the pedagogical practice of the teachers participating in the collaborative group? What are the changes in relation to the conceptions of pedagogical practice of teachers who participated in the collaborative group? Seventeen teachers from the Basic, Technical and Technological Teaching career at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triangulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia participated in the research, working in different areas of knowledge. This is a qualitative study, of the type of critical-collaborative action-research. Data were obtained from the participation of teachers in the first "Cycle of Reflective Studies: teaching in Professional and Technological Education", with the research corpus constituted by the records elaborated in the "Reflexive Sessions", in addition to the "Reflective Memories", of the "Badges", "Pedagogical Letters", "Open Letter" and "Final evaluation form for the Reflective Study Cycle". The critical-collaborative action-research allowed the participation of the participating teachers in the reflection and reframing of the pedagogical practice conceptions, based on a collective and collaborative work, which sought to trans (form) teaching. Through Content Analysis (BARDIN, 2011) we identified that the main challenges faced by teachers refer to professional identity and intensification of teaching work; institutional identity and professional and technological education policies; teacher-student interaction; learning planning and assessment; curricular integration; active methodologies and ICTs and school inclusion and learning difficulties, among others that are related to these challenges. We have evidenced that teachers, having access to theoretical references, were able to reflect critically on pedagogical practice, through the relationships established between mediators-teachers and teachers-teachers. From the movement of the collaborative group and the testimonies of the participants, we identified that there were new meanings in the conceptions of teaching practice, especially with regard to the non-centrality of the teacher in the teaching-learning process, valuing and encouraging the role of students, affirmation of recognition and reaffirmation of professional identity as a process of permanent construction. The defended thesis is expressed in the following statement: critical-collaborative action research enables the professional and human development of the teachers involved, insofar as it contributes to (trans) formations in the conceptions of pedagogical practice, in the identity processes and in the reframing of knowledge teachers. We reaffirm the responsibility for consolidating institutional policies for teacher professionalization, which prioritize continuous training actions, which start from the educational realities of the teachers involved and which contribute to valuing the social importance of the teaching profession and public education of socially referenced quality.

Keywords: Critical-Collaborative action research; Continuing Teacher Education; Teacher Professional Development; Professional and Technological Education; IFTM.

LISTA DE SIGLAS

APLs	Arranjos Produtivos Locais
ACIAPU	Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia
CAU	Colégio Agrícola de Uberlândia
CEB	Câmara de Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CEFET - PR	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPE	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEPEX	Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FDE	Fórum de Diretores de Ensino
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Indíce de Desenvolvimento Humano
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinese
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFEs	Instituições Federais de Ensino
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar	Instituto Federal de Farroupinha
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima

IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSertão PE	Instituto Federal Sertão de Pernambuco
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSudeste MG	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
IFSUL	Instituto Federal do Sul
IFSuldeminas	Instituto Federal Sul de Minas
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEG	Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UEP	Unidade Educativa de Produção
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEDS	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor.....	52
Quadro 2	Principais marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica e da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica	65
Quadro 3	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Centro-Oeste.....	120
Quadro 4	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Nordeste.....	122
Quadro 5	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Norte.....	125
Quadro 6	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Sudeste.....	127
Quadro 7	Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Sul.....	130
Quadro 8	Comparativo entre Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005.....	139
Quadro 9	Passos para trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa.....	144
Quadro 10	Participantes da pesquisa.....	161
Quadro 11	Mediadores Internos.....	163
Quadro 12	Levantamento dos Desafios e as Crises da Docência – atividade em grupo...	169
Quadro 13	Cronograma das Sessões Reflexivas: as temáticas e as expectativas do grupo colaborativo.....	170
Quadro 14	1ª Sessão Reflexiva.....	173
Quadro 15	2ª Sessão Reflexiva.....	174
Quadro 16	3ª Sessão Reflexiva.....	175
Quadro 17	4ª Sessão Reflexiva.....	176
Quadro 18	5ª Sessão Reflexiva.....	176
Quadro 19	6ª Sessão Reflexiva.....	177
Quadro 20	7ª Sessão Reflexiva.....	177
Quadro 21	8ª Sessão Reflexiva.....	178

Quadro 22 9ª Sessão Reflexiva..... 178
Quadro 23 10ª Sessão Reflexiva..... 179
Quadro 24 11ª Sessão Reflexiva..... 179
Quadro 25 12ª Sessão Reflexiva..... 180
Quadro 26 Categorias de análise..... 183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Docentes por sexo.....	47
Gráfico 2	Docentes por idade.....	47
Gráfico 3	Formação Docente.....	47
Gráfico 4	Titulação dos Docentes.....	48
Gráfico 5	Formação na área de Educação.....	48
Gráfico 6	Atuação como professor antes do ingresso no IFTM.....	49
Gráfico 7	A formação acadêmica e a preparação para atuar como professor.....	49
Gráfico 8	Considera importante a formação continuada.....	51
Gráfico 9	Espera que o IFTM lhe ajude a formar melhor.....	51
Gráfico 10	A instituição possui alguma ação/ núcleo/ programa para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos seus professores.....	120

FIGURAS

Figura 1	Movimentos constitutivos da construção do objeto de pesquisa.....	39
Figura 2	Demandas dos professores feita a Equipe Pedagógica do IFTM – Campus Uberlândia nas Reuniões Pedagógicas em relação à necessidade de processos formativos	44
Figura 3	Questionário do *Google Forms* – Levantamento das Necessidades Formativas.....	46
Figura 4	Pesquisas que corroboram com o "Estado da Questão".....	58
Figura 5	Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..	74
Figura 6	A verticalização da EPT.....	77
Figura 7	Mapa da região de abrangência do IFTM.....	83
Figura 8	IFTM – número de cursos e matrículas.....	84
Figura 9	Fotos do IFTM – Campus Uberlândia.....	85
Figura 10	Índicie de Desenvolvimento Humano de Uberlândia	88
Figura 11	Tela da pesquisa sobre ações/ núcleos/ programas de formação contínua de docente nos Institutos Federais.....	119
Figura 12	Pesquisa-ação crítico-colaborativa	140
Figura 13	Tela inicial do Formulário de Avaliação do Ciclo de Estudos Reflexivos..	153
Figura 14	Pastas e blocos de anotações	155
Figura 15	Slides.....	156
Figura 16	Folha A4 timbrada.....	156
Figura 17	Banner sobre as interfaces do processo colaborativo.....	157
Figura 18	Banner com os principais conceitos imbricados no processo de Desenvolvimento Profissional Docente.....	157
Figura 19	Interface da Sala Virtual do *Google Classroom*.....	159
Figura 20	Mensagem na Sala Virtual para os participantes do Ciclo de Estudos Reflexivos	166
Figura 21	Levantamento das necessidades formativas – Atividade individual.....	168

TABELAS

Tabela 1 Levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. 56

SUMÁRIO

1	**MINHA "COLCHA DE RETALHOS": da vida à pesquisa**	**24**
1.1	O FIO DA VIDA: significados, sentidos e sentimentos.....	25
1.2	A COLCHA DE RETALHOS: a estrutura da tese.....	33
2	**O FIO DA PESQUISA: os movimentos da pesquisa e da pesquisadora....**	**36**
2.1	Tecendo os primeiros movimentos em busca de significados e sentidos da formação contínua e do desenvolvimento profissional docente no IFTM.....	37
2.2	ENTRE FIOS E RETALHOS: a experiência de tecer uma formação crítico-colaborativa no IFTM – Campus Uberlândia.....	42
2.3	APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA: movimento de reflexão para a construção da "Colcha de Retalhos".....	54
3	**COSTURAS INDISPENSÁVEIS: conhecendo o lócus de pesquisa e de formação.....**	**62**
3.1	COSTURANDO CAMINHOS: revisitando a história da EPT, da RFEPCT e dos Institutos Federais	63
3.2	SINGULARIDADES QUE COMPÕEM O LÓCUS DE PESQUISA, DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro.....	82
4	**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: um fio e várias costuras .....**	**91**
4.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: identidade, saberes e práticas	92
4.2	INSTITUTOS FEDERAIS: contexto de trabalho e de desenvolvimento profissional docente.....	102
4.3	EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	117
5	**A COSTURA DE SONHOS, TRAVESSIAS E REALIZAÇÕES: percorrendo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa**.....	**136**
5.1	TECENDO A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA: professores como produtores de conhecimentos, de teoria e da prática de ensinar.....	137

5.2	PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE ESTUDOS REFLEXIVOS: delineando e construindo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa.....	154
5.3	O GRUPO COLABORATIVO: os participantes da construção da "Colcha de Retalhos".....	160
5.4	CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA: tecendo a pesquisa empírica.....	163
5.5	SESSÕES REFLEXIVAS: espaço de unidade teoria-prática, de sentidos e significados da docência	172
5.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO: do olhar que vê ao pensamento que explica por meio da interpretação.....	180
6	**SELECIONANDO OS RETALHOS E REALIZANDO AS COSTURAS NECESSÁRIAS: diálogo com os dados**.....	**184**
6.1	A CONSTRUÇÃO DA COLCHA DE RETALHOS: selecionando os retalhos e fazendo as costuras necessárias com os referenciais teóricos.....	185
6.1.1	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR.....	186
6.1.1.1	Saberes.....	186
6.1.1.2	Identidade Profissional.....	201
6.1.2	CRENÇAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE.....	213
6.1.2.1	Necessidades Formativas	214
6.1.2.2	Formação Contínua.....	224
6.1.3	TRANS(FORMAÇÕES) NAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: desenvolvimento profissional docente.....	235
6.1.3.1	Ressignificação das concepções de Prática Pedagógica.....	235
7	**CONCLUSÕES DA PESQUISA: novas "Colchas de Retalhos"**.....	**249**
7.1	CONCLUSÕES DA PESQUISA: a possibilidade de tecer novas "Colchas de Retalhos".....	250
	REFERÊNCIAS.....	**257**
	APÊNDICES.....	**271**
	APÊNDICE A - Formulário elaborado a partir do *Google Forms* para levantamento das Necessidades Formativas.....	272
	APÊNDICE B - Como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor.....	275
	APÊNDICE C - Avaliação do Ciclo de Estudos Reflexivos.....	277

APÊNDICE D - Convite para participação na Capacitação Docente..... 279
APÊNDICE E - Carta encaminhada, por e-mail, aos professores para participação na pesquisa..... 280
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 281
APÊNDICE G - Memórias das Sessões reflexivas..... 282
APÊNDICE H - Contrato Didático – participantes..... 312
APÊNDICE I - Carta Aberta e comprovação de encaminhamento ao DEPEX..... 313
ANEXOS..... **315**
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP..... 316

1

MINHA “COLCHA DE RETALHOS”:
da vida à pesquisa

1.1 O FIO DA VIDA: significados, sentidos e sentimentos

> *O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.*
>
> *Guimarães Rosa (1956)*

A escrita das primeiras linhas desta tese possui vários significados, sentidos e sentimentos construídos ao longo da vida e da pesquisa e, talvez, por isso, seja necessário reaver cada retalho de minha[2] "Colcha Retalhos" para conseguir expressar no papel o quão desafiador foi esse processo de aprendizagem. Exige ver meu objeto de pesquisa com uma lente multifocal para procurar olhá-lo de diferentes ângulos, pois ao mesmo tempo em que estava imersa no movimento da pesquisa precisei distanciar para fazer análises mais aprofundadas de todo o percurso.

Desenvolver pesquisa no ambiente onde se está imersa profissionalmente requer coragem - agir com o coração, para superar o medo de um possível fracasso e sem ela, praticamente nada se faz ou pelo ao menos nada que vale realmente a pena. Como bem parafraseou Rosa (1956) na epígrafe acima, o que a vida quer da gente é CORAGEM. E assim, uso das memórias de diversas situações vividas em diferentes tempos e espaços para tecer um breve relato das minhas vivências pessoais, acadêmicas, profissionais e de pesquisadora que fazem parte da inexorável condição de construção da minha identidade, pois conforme nos aponta Nóvoa (1992, p.7), "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional".

Destarte, inicio apresentando minhas vivências pessoais. Minha vida foi construída em uma base sólida chamada família e regada com o alimento mais importante chamado amor. Sou a sétima filha, de um total de oito filhos, de um casal de trabalhadores rurais. Minha mãe é, e sempre será, meu exemplo de coragem e de luta: mulher forte! Mulher guerreira!

Nasci em 1977, em Uberlândia - Minas Gerais (MG). Até os cinco anos morei em uma fazenda no município de Uberlândia - MG, chamada "Pinusplan Reflorestadora Ltda.", mais conhecida como "Floresta do Lobo". Em 1984, aos seis anos, viemos para cidade (área urbana de Uberlândia - MG) e iniciei minha vida acadêmica na pré-escola, em uma instituição pública de ensino no bairro Tibery, denominada "Centro Social do Tibery", onde, atualmente,

[2] Utilizaremos a 1º pessoa do singular apenas para fazer referência a aspectos pessoais da vida da pesquisadora. Nos demais momentos, utilizaremos a 1º pessoa do plural, pois entendemos que nossa escrita está permeada por muitas contribuições que se tornaram aqui fundamentais.

funciona o "Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do Tibery". Em 1985, aos sete anos, comecei o primeiro ano do ensino fundamental em uma instituição pública de ensino, do mesmo bairro, denominada "Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco". Nessa mesma escola conclui o ensino médio em 1995 aos 18 anos. No bairro Tibery vivi parte da infância, da adolescência e da fase adulta até me casar, por isso, lembro-me desse bairro sempre com muito carinho, dado que parte da minha "Colcha de Retalhos" foi tecida nele.

Fui uma criança e adolescente muito doente (crises fortes de asma), franzina e com uma timidez que não podia nem olhar que já se envermelhava toda. Na fase escolar foram muitos momentos difíceis, mas também muitos momentos felizes que ficaram eternizados em minha memória. Mesmo com as diversas dificuldades enfrentadas era uma estudante dedicada e com uma grande vontade de aprender. Minha mãe dizia que não dava para ir à escola, pois havia passado mal a noite toda, e eu chorava muito, visto que realmente não conseguiria ir. Mas aos 15 anos as crises de asma passaram. O tempo foi passando e o meu desejo de estudar foi a cada dia crescendo mais. Era uma menina pobre e de família com pouca escolaridade, porém com muitos sonhos, mas não imaginava que chegaria a me tornar uma "Doutora em Educação".

Quando criança brincava sozinha de ser professora e como não tinha bonecas para encenar, então fazia os dois papéis: o de aluna e o de professora. Passava tarefas aos "meus alunos" e eu mesmo as realizava e corrigia. Quando estava no ensino fundamental II tive a experiência de ser convidada por uma vizinha para dar aulas de reforço de matemática para suas filhas gêmeas, que estavam no fundamental I e ela me pagava pelas aulas. Foi minha primeira experiência em poder ensinar o que eu sabia a alguém, fiquei muito feliz e realizava a atividade com muito empenho. No ensino fundamental II e ensino médio também ensinava matemática para as minhas colegas de sala, apesar de ir para área de humanas sempre tive facilidade nas exatas.

Ao terminar o ensino médio em 1995, meu esposo, naquela época meu namorado, vendo minha vontade de continuar os estudos, mas sem condições financeiras para pagar um cursinho, pagou seis meses de cursinho para mim a noite, pois precisava arrumar um emprego e trabalhar durante o dia. Arrumei um emprego em junho de 1996 aos 18 anos. Almejava ser uma dentista, imaginava ser a profissão a qual me sentiria realizada profissionalmente. Assim, comecei a trabalhar em uma clínica odontológica, mas com o passar dos meses e ao auxiliar nos procedimentos clínicos vi que não seria a profissão que me identificaria, porém já havia prestado uns quatro vestibulares para odontologia na Universidade Federal de Uberlândia

(UFU) e na época era um curso muito concorrido e não conseguia ser aprovada. Trabalhei nessa clínica odontológica por quatorze anos. Trabalhava no atendimento e na administração da clínica. A timidez que me atrapalhava muito foi sendo desafiada pela coragem de ter uma vida melhor e pela necessidade que tinha de trabalhar.

Contudo, queria continuar meus estudos, porque sabia que apenas por meio dele poderia ter uma transformação social em minha vida. Então, vieram na minha mente as brincadeiras de ser professora na infância, as aulas particulares e como gostava de ensinar minhas colegas de escola. Assim, decidi cursar Pedagogia na UFU e com a grata alegria, passei no primeiro vestibular que prestei para esse curso. Iniciei o curso de Pedagogia em fevereiro de 1999, aos 21 anos. Estudava no período noturno, uma vez que precisava continuar trabalhando. Terminei o curso de Pedagogia em fevereiro de 2003, aos 25 anos.

Em 2001, aos 23 anos, em plena faculdade, casei e comecei a constituir minha família. Mesmo com as dificuldades nunca desisti de estudar. Continuei trabalhando na clínica odontológica para ajudar no sustento da família, pois nesse período não estava sendo realizados concursos públicos na área de educação e não poderia deixar um serviço de oito anos por um contrato temporário. Em 2007, aos 30 anos, tive minha primeira filha e a vontade de ir à busca de uma vida melhor aumentava a cada dia. Então, voltei a estudar e fiz minha Pós-Graduação *Lato Sensu* em "Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva" na Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) em Uberlândia. Nesse período intensifiquei meus estudos para concursos e, em 2010, aos 32 anos, ingressei no serviço público como Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia, instituição que me acolheu e faz parte da constituição do meu eu pessoal e profissional.

Entrei no IFTM, inexperiente profissionalmente, porém com muita vontade de aprender. Fui muito bem acolhida por três profissionais do setor pedagógico, que guardarei eternamente em meu coração e na minha memória e que nomeio a seguir: Leila Márcia, Eliane Bueno e "Tia Lia" assim como é chamada carinhosamente. Elas me ensinaram a "desafiar os meus desafios", porque me davam segurança para lidar com as atividades da supervisão pedagógica, mesmo sem experiência profissional na área da educação. Em poucos meses atuando como pedagoga fui convidada a coordenar a equipe de pedagogas da instituição. Grande desafio!

A frente do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)[3] como coordenadora contava com uma equipe muito motivada, compromissada e que desenvolvia suas atividades de forma colaborativa, mas, ainda assim, haviam algumas fragilidades a serem desenvolvidas em possibilidades em nosso trabalho. Tínhamos a sensação de que o que desenvolvíamos era apenas um paliativo para os problemas e os desafios diversos que enfrentávamos diariamente, pois, muitas vezes, o nosso trabalho estava mais relacionado às dificuldades de aprendizagem dos alunos e a fazer intervenções pontuais com os professores[4], estudantes e famílias, do que trabalhar de forma a produzir transformações nas práticas pedagógicas dos professores para que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes fossem minimizadas. Entendemos como práticas pedagógicas

> aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p.542).

Para Franco (2016), o conceito de prática pedagógica poderá variar de acordo com a compreensão que se tem de pedagogia e do sentido que se atribui a prática. Desse modo, as práticas pedagógicas nesta tese têm como princípios a reflexão crítica[5] e a intencionalidade em um movimento dialético e colaborativo, configurando-se como uma ação consciente e participativa.

Assim, compreendendo a complexidade de desenvolver uma prática pedagógica transformadora da realidade, sentíamos que precisávamos trabalhar com a formação contínua[6]

---

[3] Atualmente o NAP é composto por cinco pedagogas e uma psicóloga.

[4] Utilizaremos as terminologias "professores" e ou "docentes". Optamos pela utilização da palavra "professores" no gênero masculino apenas por ser mais comumente utilizada e pela praticidade do uso na forma escrita, mas, de modo algum, temos a intenção de negligenciar as discussões de gênero tão fundamentais, especialmente, nos tempos atuais.

[5] "A reflexão é uma "volta no pensamento" para um determinado objeto - um fato, uma vivência, uma ideia – com a intenção de olhá-lo de um jeito diferente do que se fazia antes, tomar distância, submetê-lo a uma análise detalhada. Pensamos sempre, mas nem sempre refletimos. [...]. A crítica nos pemite "iluminar" o objeto, no sentido de aprimorar o que está bom e procurar superar o que não está" (RIOS, 2012, p. 13-14).

[6] Utilizaremos a terminologia "formação contínua", pois entendemos que a formação docente deve ser um *continuum*, ou seja, tem início, mas não tem fim e está diretamente ligada ao Desenvolvimento Profissional Docente proposto por MARCELO GARCIA (2009). Corroborando com MARCELO GARCIA (2009) temos os estudos recentes de SILVA (2019, p.103) que fez um levantamento com os principais autores e pesquisadores nacionais e internacionais sobre o conceito "formação contínua ou formação continuada" e assim como ela entendemos que "formação contínua" é "o termo que melhor representa as intenções da pesquisa, que consistem em discutir a formação no contexto de atuação profissional, no ambiente laboral de cada docente com suas

de nossos docentes para que pudéssemos auxiliar melhor os professores e os estudantes em seus desafios e fragilidades.

Desse modo, ao adentrar no campo da educação como uma profissional da área e não apenas como uma estudante vi a necessidade de buscar novos campos de estudos, uma vez que havia ingressado em uma instituição que oferta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e minha formação nesse campo era deficitária, pois não era um conteúdo da matriz curricular do curso de Pedagogia no qual me formei.

Ainda nesse contexto, pude verificar que muitos dos docentes que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos são egressos de cursos de bacharelado e tecnólogo, logo, não tiveram a formação voltada para a docência. A partir de minha inserção profissional na supervisão pedagógica e na coordenação do NAP foi possível acompanhar o processo ensino-aprendizagem[7] desenvolvido pelos professores desses cursos. Esses professores enfrentam vários desafios relativos à prática pedagógica e isso pode ser observado tanto nos docentes bacharéis e tecnólogos que em sua formação inicial não tiveram oportunidades formativas referentes à dimensão pedagógica, quanto nos docentes licenciados. Os problemas referentes aos cursos de licenciatura e suas dificuldades são recorrentes e amplamente conhecidos (MELO, 2007), cuja ênfase se coloca mais nos saberes específicos, sem aprofundamento nos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Melo (2012) nos mostra que

> [...] se os professores não se identificam com o saber educativo, se eles não produzem esse valor, e não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, este parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que três disciplinas do currículo são bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa (MELO, 2012, p.35).

Além da falta de aprofundamento nos saberes pedagógicos, outro ponto a ser refletido deve-se ao fato de que, para muitos docentes que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos, a docência na EPT é um campo novo, visto que a maioria dos servidores (professores e técnicos

---

particularidades, desafios e diversidades, valorizando assim, a figura e a participação do professor na construção dos processos de formação". Porém, quando mencionamos uma referência mantivemos a ideia defendida por cada autor, assim como o termo utilizado nos documentos legais.

[7] Utilizaremos a terminologia "ensino-aprendizagem", pois entendemos que não existe ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino e sim uma unidade dialética. Nas palavras de FREIRE (1996, p.25) "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

administrativos) iniciou sua trajetória profissional na EPT apenas a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais, devido à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Assim, novos professores passaram a integrar as instituições de educação técnica e tecnológica devido à necessidade de ampliação do quadro de servidores para atender a criação de novos cursos e o aumento de matrículas.

Em busca de entender melhor a docência exercida por esses profissionais e pela necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, quem são e como pensam esses professores, quais são seus anseios, perspectivas, dificuldades e necessidades formativas apresentadas na construção das suas práticas pedagógicas, no ano de 2012, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS)[8] da UFU. Esse grupo tem como foco a docência na Educação Básica e Superior, sendo que os estudos desenvolvidos propiciam subsídios para discussões e reflexões relativas às perspectivas atuais da educação e às políticas institucionais de formação contínua e de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O grupo de pesquisa, em questão, possibilitou-me o estudo de diversos autores relacionados ao campo da docência universitária como: MARCELO GARCIA (1999, 2009a, 2009b); BEHRENS (2007); NÓVOA (1992, 2009); IMBERNÓN (2009, 2010); PIMENTA (2005, 2012), ALMEIDA e PIMENTA (2011) , PIMENTA e ANASTASIOU (2014); MELO (2007, 2009, 2012 e 2018), dentre outros. Apesar dos estudos não serem específicos do campo da docência na EPT, a docência na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) possui desafios semelhantes, visto que os Institutos Federais também seguem o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além da maioria dos docentes serem bacharéis e tecnólogos e não possuírem formação específica para o exercício da docência.

Desse modo, o GEPDEBS possibilitou além de um aprofundamento teórico, a participação e publicação em eventos nacionais da educação como o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), o Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional, o Seminário Nacional O Uno e O Diverso na educação Escolar e Congresso de Psicopedagogia, o Congresso Nacional de Professores e Congresso Estadual

[8] Grupo de Pesquisa certificado pela UFU e cadastrado no diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pela Profa. Dra Geovana Ferreira Melo e Profa. Dra Vanessa Therezinha Bueno Campos, ambas da Facudade de Educação (FACED) / UFU.

Paulista sobre Formação de Educadores e etc., eventos esses, relacionados à formação do professor universitário e do professor da carreira EBTT.

Em meio às minhas necessidades formativas e o movimento de reflexões do GEPDEBS resolvi continuar os estudos acadêmicos e, em 2013, aos 35 anos, iniciei o mestrado em Educação na FACED/UFU. O mestrado resultou na pesquisa intitulada a *Docência na Educação Superior em Cursos de Tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional* (SOUZA, 2015). Essa temática foi escolhida a partir de minha inserção no Instituto Federal, onde passei a analisar e a buscar entender como ocorre o processo ensino-aprendizagem na EPT, cujo ensino é pautado não apenas no mundo do trabalho, mas na formação humana, tendo como centralidade o indivíduo e o coletivo.

No mestrado meus estudos possibilitaram o contato com alguns conceitos-chave para compreender a formação docente, como: identidade profissional docente, saberes docentes e DPD. Realizei uma pesquisa em busca de como se dá a construção da identidade do professor da Educação Tecnológica. Os dados coletados por meio dos currículos *Lattes* e das entrevistas realizadas me possibilitaram identificar que os professores que atuam nas instituições de ensino que ofertam a EPT suas formações em nível de especialização, mestrado e doutorado, em sua maioria, são voltadas para o conhecimento específico de suas áreas de formação inicial e para a formação do pesquisador. Dessa forma, os professores possuem necessidades formativas específicas da docência e que precisam ser trabalhadas por meio da formação contínua. Abaixo, trechos de entrevistas de dois professores participantes da minha pesquisa de mestrado onde eles demonstram ter compreensão de suas fragilidades formativas para o exercício da docência na EPT e veem a necessidade de formação pedagógica.

> Para o efetivo exercício da docência não tive formação pedagógica. Essa parte de formação acadêmica, graduação, especialização, mestrado e doutorado, não apresentaram maiores contribuições para atuar na docência. Contribuiram sim, no amadurecimento para a escrita científica, para uma busca mais assertiva em conhecimentos, métodos e técnicas. Dentro da minha área, bem específica, isso ajudou bastante, mas não para a docência (SOUZA, 2015, p.114).

Além disso, consideramos que

> [...] tem visões pedagógicas que não tenho e que só agora estou correndo atrás delas, porque estou lidando com alunos que chegam e exigem que eu seja pedagógico. Sinto falta de uma formação pedagógica maior. Lembro-me que existiam em escolas públicas aqueles módulos, em que havia momentos

> de conversas com o orientador e com o coordenador para o planejamento das aulas. Sinto falta dessa conversa. É preciso perguntar para o professor: você acha que a metodologia está dando certo? Nos institutos, os professores não têm formação pedagógica, então acho que a área pedagógica da escola poderia assumir o papel de formação do profissional docente, porque a maioria de nós não tem essa visão pedagógica do que tem que ser feito em sala de aula (SOUZA, 2015, p.117).

Pudemos verificar nos excertos acima que "embora haja muita resistência por parte de alguns professores quanto à importância da formação contínua para a docência, muitos anseiam oportunidades formativas que possam viabilizar a construção de conhecimentos científicos a respeito da profissão docente" (MELO 2018, p.24).

Portanto, podemos dizer que o vínculo profissional na área, a formação acadêmica no mestrado, a experiência adquirida na EPT e a importância de se trabalhar com a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores do IFTM - Campus Uberlândia foram os principais motivos que me conduziram para o doutorado e para uma pesquisa mais aprofundada com os docentes, dado que no mestrado já havia iniciado nessa caminhada. Minha experiência profissional demandou tal entendimento para colaborar de modo mais significativo com os docentes que acompanhamos o processo ensino-aprendizagem, o que torna premente a busca de conhecimentos e aportes teóricos na área da docência na EPT.

Assim, em meio à vontade de ser mãe novamente, a importância do meu desenvolvimento profissional e a relevância social da pesquisa optei por fazer as duas coisas e digo não é fácil! Mais uma vez o componente "coragem" entrou em cena para me mostrar que seria possível, apesar de me sentir, às vezes, em cima de uma balança, onde preciso equilibrar o que é mais importante em cada momento. Desse modo, na licença maternidade do meu segundo filho, em 2016, iniciei a escrita do projeto do doutorado e, em 2017, aos 39 anos, ingressei no doutorado da FACED/UFU. Antes de escrever o projeto do doutorado fiz a consulta à equipe gestora da instituição sobre o interesse em que desenvolvesse meu projeto de doutorado com foco na formação docente em nosso campus. A pesquisa com o princípio/finalidade formativa teve o apoio dos gestores do ensino naquele momento e, assim, fui em busca de conhecer mais sobre esse tipo de pesquisa.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa me foi apresentada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo no GEPDEBS por meio de livros e artigos de Pimenta (2005), Franco (2005) e Ibiapina (2008). Ao realizar as leituras me identifiquei com a metodologia e, a partir desse momento, meu sonho de trabalhar com a formação contínua e o DPD foi aos poucos sendo realizado. "Um dos princípios a considerar nessa prática de pesquisa é investigar a própria

prática, nela intervindo" (IBIAPINA, 2008, p. 11). Esta citação expressa o que procurávamos e, assim, encontrei na metodologia de pesquisa uma metodologia de formação, pois queria fazer uma pesquisa *com* os professores e não *sobre* os professores (IBIAPINA, 2008). Nesse sentido,

> [...] pesquisar colaborativamente é investigar determinado objeto de pesquisa que frequentemente é proposto pelo pesquisador universitário, conquanto interessa e motiva o professor a repensar a prática docente e a mudá-la. Nesse sentido, os professores são convocados a se tornar, em qualquer das etapas da pesquisa, co-construtores do conhecimento produzido na investigação (IBIAPINA, 2008, p. 30).

Destarte, esse tipo de pesquisa veio para diminuir o distanciamento existente entre a universidade e a escola, entre o conteúdo e a forma, viabilizando, portanto, a unidade teoria-prática, porque a maior parte dos conhecimentos produzidos pela universidade não chegam às escolas, pelo contrário, os professores são apenas considerados sujeitos das pesquisas e, na maioria das vezes, não recebem devolutivas que poderiam corroborar com o trabalho pedagógico desenvolvido por eles.

No próximo tópico descrevemos como foi organizada a estrutura da tese, possibilitando a construção da "Colcha de Retalhos".

1.2 A COLCHA DE RETALHOS: a estrutura da tese

> *O real é um todo que se mostra em partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que os limites do conhecer.*
>
> *Gghedin; Franco (2011)*

A tese está estruturada em sete seções, porém como diz Ghedin e Franco (2011) na epígrafe acima "o real é um todo que se mostra em partes". Nesta primeira seção apresentamos a introdução "*A minha Colcha de Retalhos: da vida à pesquisa"* contendo o memorial e os caminhos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

Na segunda seção, "*O fio da pesquisa: os movimentos da pesquisa e da pesquisadora"* apresentamos o tema, o problema, os objetivos, os movimentos constitutivos da construção do objeto de pesquisa, a experiência de tecer uma formação crítico-colaborativa no IFTM - Campus Uberlândia**,** o "Estado da Questão" baseado em dissertações e teses do banco de dados da CAPES.

Na terceira seção, *"Costuras Indispensáveis: conhecendo o lócus de pesquisa e de formação"* revisitamos o contexto da pesquisa e apresentamos o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Detalhamos também como se deu a constituição do IFTM - Campus Uberlândia, lócus desta pesquisa. Além disso, pontuamos os diversos desafios do trabalho docente nos Institutos Federais como: as políticas de formação; ingresso; progressão na carreira; intensificação e precarização do trabalho, fazendo uma relação com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos Institutos Federais.

Na quarta seção, intitulada *"Desenvolvimento Profissional Docente: um fio e várias costuras"* abordamos o conceito de DPD e fizemos várias costuras com outros conceitos que advém deste, como: educação; formação docente; identidade profissional docente; saberes docentes, práticas pedagógicas e profissionalização docente. Explicitamos, ainda, a análise de "Experiências formativas e de DPD" desenvolvidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território brasileiro.

Na quinta seção, *"A costura de sonhos, travessias e realizações: percorrendo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa"* apresentamos a metodologia da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados na construção dos dados, interpretados na perspectiva da análise de conteúdo e, por fim, explicitamos como se desenvolveu o "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" objeto de análise desta tese.

Na sexta seção, *"Selecionando os retalhos e realizando as costuras necessárias: o diálogo com os dados"* explicitamos a análise dos dados obtidos junto aos professores participantes do grupo colaborativo, buscando os significados e sentidos vividos no processo formativo. Tecemos as análises guiadas na perspectiva da análise de conteúdo, pelas aproximações com o método Materialismo histórico dialético. Os referenciais teóricos utilizados foram essenciais para que pudéssemos tecer uma verdadeira "Colcha de Retalhos", imprimindo as marcas do nosso olhar[9] sobre o *corpus* de pesquisa.

Na sétima e última seção, *"Conclusões da pesquisa: novas Colchas de Retalhos"* apresentamos as conclusões da pesquisa e apontamos proposições que possam contribuir para a constituição de uma cultura da formação contínua, que considere os professores protagonistas de seus processos formativos, tendo em vista a necessidade de formação

[9] "Olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 72).

contínua, de profissionalização e de ressignificação da docência nos Institutos Federais. Reafirmamos, portanto, a necessidade de consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

2

O FIO DA PESQUISA: os movimentos da pesquisa e da pesquisadora

2.1 Tecendo os primeiros movimentos em busca de significados e sentidos da formação contínua e do desenvolvimento profissional docente no IFTM

> *A maioria das ideias fundamentais da ciência são essencialmente sensíveis e, regra geral, podem ser expressas em linguagem compreensível a todos.*
>
> *Albert Einstein*

A presente investigação foi intitulada*: "Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas"*. A motivação para a execução desta pesquisa se respalda, sobretudo, em apresentar a importância de ações formativas contínuas para o exercício da docência na EPT e em possibilitar os docentes refletirem sobre seus sentidos (interno-subjetivo) e significados (coletivo, externo, contexto) profissionais, no sentido de repensar suas ações e práticas pedagógicas, a partir de uma visão crítico-reflexiva da docência. Essas reflexões quando possibilitadas coletivamente promovem a autoformação e a interformação. Para Marcelo Garcia (1999) autoformação docente é

> [...] compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO GARCIA, 1999, p. 351).

Conforme a citação acima a autoformação é um processo de transformação interna que requer um movimento evolutivo do professor, podendo ter várias motivações, como: necessidade de qualificação profissional ou aprofundamento de estudos. Já a interformação para Marcelo Garcia (1999) é

> o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 352).

Desse modo, o estudo realizado nesta tese poderá fornecer aspectos relevantes no que se refere à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores dos Institutos Federais, focalizando o desenvolvimento da identidade docente e dos saberes docentes construídos para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Segundo Pimenta (2012, p. 9) "as recentes pesquisas entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática".

Frente ao exposto questionamos: quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa realizada no IFTM - Campus Uberlândia para o Desenvolvimento Profissional Docente? Quais as principais necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores participantes do grupo colaborativo? Quais as mudanças em relação às concepções de prática pedagógica dos professores que participaram do grupo colaborativo?

Diante da problemática elaborada, fizemos a opção metodológica pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, nos aproximando dos estudos de Pimenta (2005), Franco (2005) e Ibiapina (2008). A metodologia de estudo nos permitiu formar e, ao mesmo tempo, nos formar, por isso, a importância de termos o compromisso crítico de entender e de ampliar o debate a respeito do contexto político, econômico e social no qual estamos inseridos, para que possamos promover transformações significativas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na EPT. Constituíram-se em objetivos específicos:

a) Identificar as contribuições dos processos formativos para a construção dos saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

b) Investigar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores da EPT.

c) Analisar possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em ações formativas.

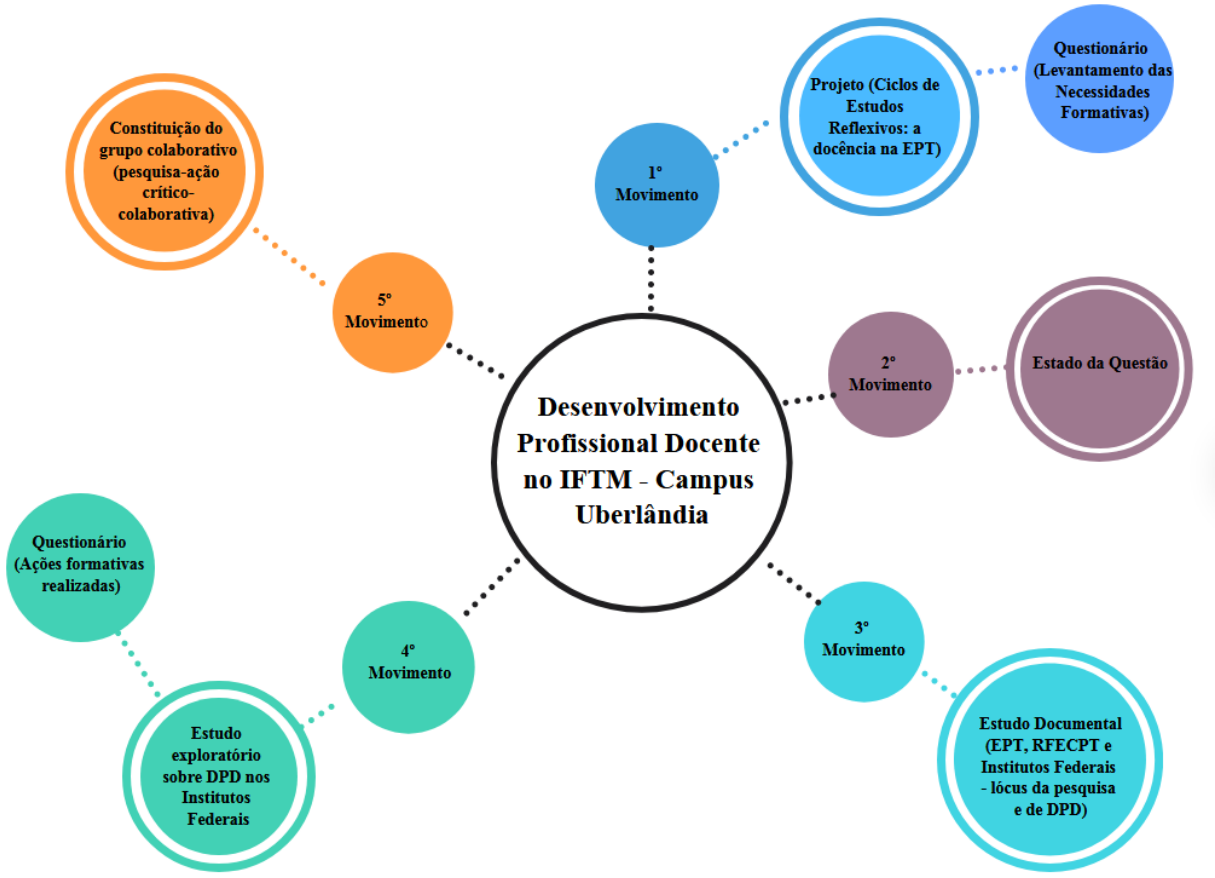
d) Contribuir para a constituição de uma cultura da formação contínua, bem como, para a consolidação de políticas institucionais de DPD da EPT.

Aproximamo-nos do Materialismo histórico dialético, em uma tentativa de compreender a realidade dos Institutos Federais, o contexto de trabalho docente, a ação formativa e o DPD, a partir de sua totalidade e de sua historicidade, tendo em vista apreender as contradições presentes no movimento do objeto de pesquisa.

Salientamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP)/UFU[10]. A presente pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Ressaltamos que a ciência como bem afirmou Albert Einstein pode ser expressa em linguagem compreensível a todos e é com esse intuito que explicaremos como foram tecidos os primeiros movimentos da pesquisa em busca de significados e sentidos da formação contínua e do DPD.

Abaixo demonstraremos, conforme a Figura 1, os movimentos realizados pela pesquisadora no sentido de desvenlar o objeto de pesquisa: "Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM - Campus Uberlândia". Salientamos que os movimentos da pesquisadora são singulares e se constituíram no caminhar da pesquisa por meio das vivências e das escolhas teórico-metodológicas.

Figura 1: Movimentos constitutivos da construção do objeto de pesquisa



Fonte: Infográfico elaborado pela pesquisadora.

[10] Projeto aprovado pelo CEP/UFU, de acordo com o parecer nº 2.725.443. O parecer completo pode ser consultado no Anexo A.

1º Movimento: construção do Projeto "Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica"

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa como promotora de DPD dos professores do IFTM - Campus Uberlândia foi necessário, primeiramente, o movimento de construção do **Projeto "Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica"**, visto que a instituição não tinha um projeto de formação docente, apenas, ações formativas isoladas. Assim, o projeto cumpriu dois papéis:

1) Constitui-se como o embrião da pesquisa.

2) Constitui-se como um projeto institucional de formação contínua e DPD do IFTM - Campus Uberlândia.

Em meio à construção do projeto fizemos um questionário no *Google Forms*[11] que foi enviado a todos os professores do Campus Uberlândia visando:

1) Conhecer melhor os professores da instituição.
2) Levantar e analisar as necessidades formativas dos professores.

Desse modo, as respostas ao questionário constituíram-se instrumentos para auxiliar na construção do projeto, como também, para a delimitação do objeto de pesquisa.

2º Movimento: o Estado da Questão

Esse movimento teve como objetivo investigar o que se produziu academicamente sobre a formação contínua e o DPD dos professores dos Institutos Federais, a fim de que pudéssemos aprofundar, por meio das leituras das produções de dissertações e teses, o tema e refinar a pesquisa. Nossa pretensão foi de que, ao levantar o "Estado da Questão", fosse possível verificar os alcances, os limites e as possibilidades dos estudos sobre o DPD dos professores dos Institutos Federais e, a partir desse processo, possibilitar novas contribuições para o campo da formação docente para EPT, que está em construção.

[11] O *Google Forms* é uma ferramenta integrada ao *Google Docs* que permite a criação de formulários de pesquisa e questionários *on-line*. O aplicativo é oferecido gratuitamente pelo *Google* e permite a coleta e a organização das respostas de forma automática e em tempo real.

3º Movimento: o Estudo Documental - a história da EPT, da RFEPCT e dos Institutos Federais

Esse movimento foi uma necessidade da pesquisadora, pois por mais que já atuasse em uma instituição de EPT precisava conhecer e aprofundar os estudos sobre a história dessa instituição para melhor compreender o processo de DPD dos professores. Realizamos a análise documental, por meio de levantamentos e estudos das Leis e Decretos sobre a história da EPT e da RFEPCT, das "Escolas de Aprendizes Artífices" aos "Institutos Federais", buscando compreender os seguintes pontos:

1) As mudanças, os retrocessos e as continuidades que passaram a EPT ao longo dos anos que influenciaram e influenciam o DPD dos professores que atuam na EPT.

2) O IFTM como lócus de pesquisa sobre o DPD dos professores da EPT.

4º Movimento: o Estudo Exploratório sobre o DPD nos Institutos Federais

Investigar como os Institutos Federais promovem o DPD de seus professores tornou-se importante para compreendemos os avanços já ocorridos nesse campo. Desse modo, nos enveredamos a desenvolver uma pesquisa utilizando o questionário do *Google Form*, para o levantamento das ações formativas que estão sendo realizadas pelos Institutos Federais, visando o DPD de seus professores. O questionário foi enviado aos 38 Institutos Federais que fazem parte da RFEPCT. Para complementação das respostas realizamos também pesquisa exploratória no site desses institutos.

5º Movimento: a constituição do Grupo Colaborativo (Pesquisa-ação crítico-colaborativa)

Desenvolvemos a pesquisa-ação crítico-colaborativa com princípios / finalidades formativas buscando compreender o potencial dos processos formativos para o DPD dos professores do IFTM - Campus Uberlândia. Esse movimento da pesquisa nos permitiu aprofundar compreensões referentes à unidade teórico-prática e proporcionar (trans)formações das práticas pedagógicas dos professores que se dispuseram a tecer uma "Colcha de Retalhos" cheia de sentidos e de significados.

Consideramos que, conforme afirma Guimarães (2013), nossa tarefa ao realizar a presente pesquisa

> [...] não se constituiu, em produzir a verdade, pois sabemos que as verdades podem ser muitas, dependendo de como se projeta a perspectiva do olhar lançado pelo pesquisador sobre a realidade. A pesquisa é uma possibilidade de interpretação, é uma reflexão possível, construída a partir de um determinado percurso teórico-metodológico (GUIMARÃES, 2013, p. 235).

Assim, a pesquisa tem como objeto de estudo o processo de Desenvolvimento Profissional Docente dos professores que atuam na EPT do IFTM - Campus Uberlândia que participaram do processo formativo oferecido pela própria instituição e seus reflexos nas práticas pedagógicas. Os participantes[12] da pesquisa e da formação foram 17 docentes efetivos do quadro de servidores do IFTM - Campus Uberlândia. Esses docentes participaram da pesquisa e da formação ao longo de 12 "Sessões Reflexivas" com duração de 3h30 cada. As Sessões Reflexivas são:

> [...] espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê das suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções afetam as práticas (IBIAPINA, 2008, p. 97).

No próximo tópico descrevemos como foi a construção do projeto de formação contínua e DPD dos professores do IFTM - Campus Uberlândia como o 1º movimento da pesquisa.

2.2 ENTRE FIOS E RETALHOS: a experiência de tecer uma formação crítico-colaborativa no IFTM - Campus Uberlândia

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Caminhos do Coração - Gonzaguinha (1982)

[12] Na pesquisa colaborativa em questão o objeto de estudo não são os docentes e sim o processo formativo, desse modo, eles não são considerados sujeitos da pesquisa e sim "participantes".

A pesquisa-ação crítico-colaborativa foi apresentada ao NAP, por meio desta pesquisadora. Desse modo, a equipe NAP, da qual a pesquisadora faz parte, viu a possibilidade de realizar um projeto, que há muito tempo tínhamos em nossos planos, como setor responsável por desenvolver processos formativos, visando à formação contínua e o DPD. Assim, o projeto de formação docente e DPD do IFTM - Campus Uberlândia, se constituiu no 1º movimento da pesquisa, pois foi a partir dele que a pesquisa-ação crítico-colaborativa pôde ser desenvolvida.

Além de ser um desejo da equipe pedagógica, da equipe gestora e dos professores do IFTM - Campus Uberlândia, de acordo com os dados apresentados na minha pesquisa de mestrado, em ter institucionalizado espaços formativos, é uma das atribuições do NAP, conforme Resolução nº 52/2013[13] de 27 de agosto de 2013. A resolução apresenta em seu Art. 5, inciso XV, como uma das atribuições do núcleo: "sugerir e/ou participar da elaboração, implementação e avaliação de programas de formação continuada de docentes do IFTM" (IFTM, 2013, p.5). Então, fomos todos juntos compartilhando dessa caminhada, como diz Gonzaguinha (1982) na sua música "Caminhos do Coração" - "e é tão bonito quando a gente sente. Que nunca está sozinho por mais que pense estar".

Ressaltamos que o projeto de formação contínua e DPD se justifica, visto que o NAP, ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, tem-se deparado com as dificuldades e fragilidades de muitos docentes, frente aos desafios da profissão, o que motivou pensar em processos formativos que contribuíssem com a constituição de uma cultura de formação contínua de professores, bem como, para a consolidação de políticas institucionais de DPD da EPT do campus em questão.

As fragilidades, dificuldades e necessidades formativas dos professores foram levantadas pelo NAP no acompanhamento diário do trabalho pedagógico, bem como, por meio de questionários aplicados aos docentes nas "Reuniões Pedagógicas" realizadas pela instituição, conforme a Figura 2, a seguir.

[13] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/ >. Acesso em: 27 de set. de 2019.

Figura 2: Demandas dos professores feitas a Equipe Pedagógica do IFTM - Campus Uberlândia nas Reuniões Pedagógicas em relação à necessidade de processos formativos



Fonte: Questionários aplicados pelo NAP nas Reuniões Pedagógicas dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Pudemos verificar, por meio dos questionários respondidos nas reuniões pedagógicas, ocorridas no início de cada ano letivo, que os professores sentem a necessidade de espaços para trocas de experiências e para a formação docente, visto que apresentam diversas necessidades formativas que precisam ser trabalhadas. A equipe NAP, a Coordenação Geral

de Ensino (CGE) e a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX) sempre organizavam nas Reuniões Pedagógicas palestras, oficinas, mesas redondas e etc. e convidavam palestrantes para ministrar essas atividades, porém eram ações pontuais e, em muitos casos, de caráter instrumental e técnico que não conseguiam promover grandes reflexões no que concerne às diversas nuances que compõem o trabalho docente e, dessa forma, não contribuíam, efetivamente, para a profissionalização docente.

Além dos questionários aplicados nas Reuniões Pedagógicas, que foram respondidos no período de 2014 a 2018, no ano de 2017, foi promovida uma palestra pela Profa. Dra Geovana Ferreira Melo, como forma de sensibilizar os professores da importância de participar de processos formativos contínuos para o DPD. A palestra teve como temática "Formação docente e prática pedagógica: saberes, identidade, profissão" e foi realizada durante a Reunião Pedagógica do início do 1º semestre de 2017.

Destarte, o NAP, por meio de aprofundamento teórico da metodologia crítico-colaborativa, teceu coletivamente e colaborativamente o projeto de formação contínua e DPD do IFTM - Campus Uberlândia no 2º semestre de 2017, sendo finalizado no 1º semestre de 2018.

Em meio à construção do projeto de formação docente sentimos a necessidade de solicitar aos docentes que respondessem um questionário mais detalhado, a partir de um Formulário[14] do aplicativo *Google Forms*, com intuito de conhecer melhor os docentes e levantar as suas necessidades formativas, conforme Apêndice A. De acordo com Gil (2002, p. 121) o questionário consiste em:

> [...] conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários autoaplicados. Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

[14] Esse questionário começou a ser respondido no dia 01/02/2018 e teve sua última resposta em 05/05/2018.

Desse modo, para a construção do formulário seguimos todos os procedimentos técnicos apontados por GIL (2002) com o intuito de atingir o objetivo proposto para o mesmo. A Figura 3, abaixo, demonstra como o questionário foi apresentado aos docentes. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que "junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável". Nesse caso, como o questionário foi *online* as respostas foram enviadas pelos professores logo quando o questionário foi preenchido, bastando clicar em enviar.

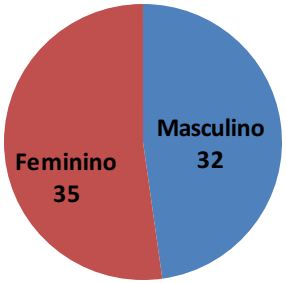
Figura 3: Questionário do *Google Forms* – Levantamento das Necessidades Formativas



Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

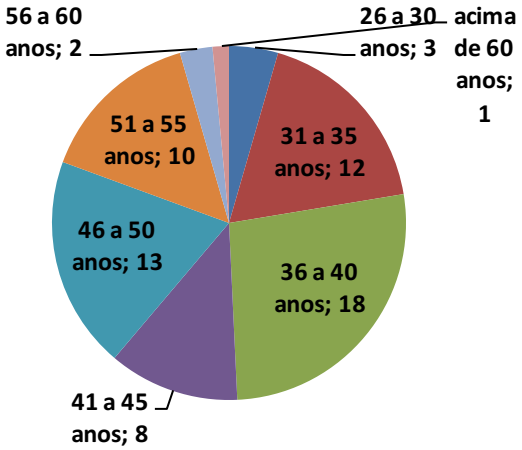
O questionário contou com a participação considerável dos professores do IFTM - Campus Uberlândia, de um total de 83 docentes, 67 responderam o questionário. O levantamento nos possibilitou conhecer as necessidades formativas dos professores, bem como, permitiu conhecer os docentes do campus nos seguintes aspectos:

Gráfico 1: Docentes por sexo



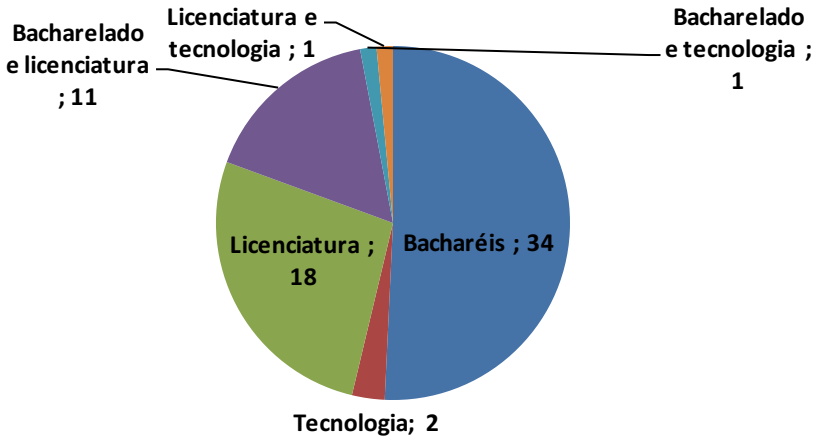
Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 2: Docentes por idade



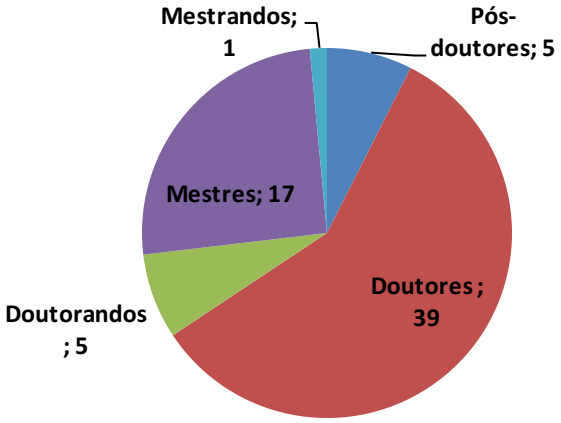
Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 3: Formação Docente



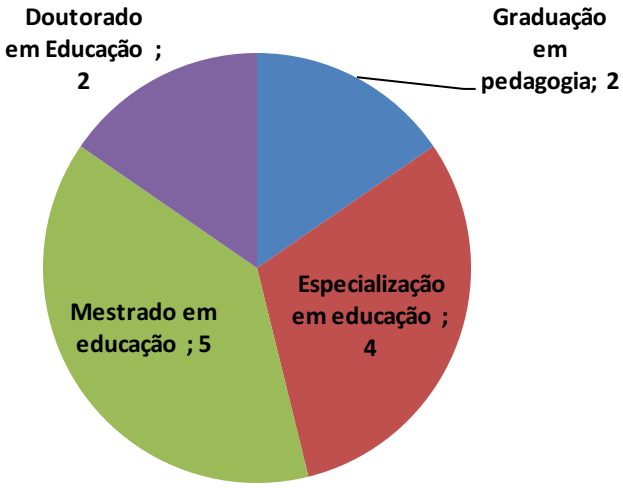
Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 4: Titulação dos Docentes



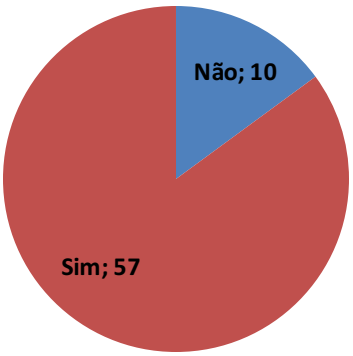
Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 5: Formação na área de Educação



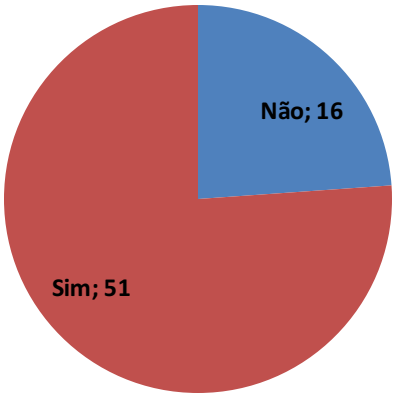
Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 6: Atuação como professor antes do ingresso no IFTM



Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Gráfico 7: A formação acadêmica (Graduação e pós-graduação) preparou para atuar como professor



Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

A análise dos Gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 permitiu identificar que dos 67 professores que responderam o questionário, o quantitativo de docentes do sexo feminino e masculino é, praticamente, o mesmo, sendo, respectivamente, 35 do sexo feminino e 32 do sexo masculino. Esses docentes estão em várias fases da vida pessoal e profissional, visto que temos três professores com idade entre 26 a 30 anos, 12 professores entre 31 a 35 anos, 18 professores entre 36 e 40 anos, oito professores entre 41 e 45 anos, 13 professores entre 46 e

50 anos, 10 professores entre 51 e 55 anos, dois professores entre 56 e 60 anos e um professor acima de 60 anos.

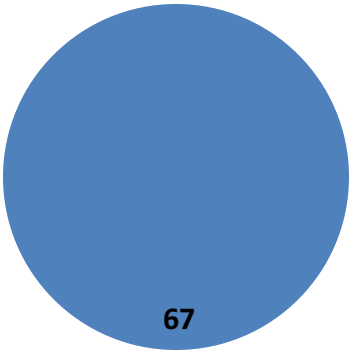
Em relação à formação docente, a metade, ou seja, 34 docentes são bacharéis. Uma realidade dos cursos técnicos e superiores, como havíamos mencionado anteriormente. Porém, observa-se um grupo bem diversificado de formações, sendo: dois docentes que possuem curso de tecnologia, 18 docentes que possuem curso de licenciatura, 11 docentes que possuem curso de bacharelado e licenciatura, um docente que possui curso de bacharelado e de tecnologia e um docente que possui curso de licenciatura e de tecnologia.

O grupo de professores possui elevado nível de titulação, sendo: cinco docentes pós-doutores, 39 docentes doutores, cinco docentes doutorandos, 17 docentes mestres e um docente mestrando. Desses docentes temos alguns com formação na área da educação, sendo: dois docentes graduados em pedagogia, quatro docentes especialistas em educação, cinco docentes mestres em educação, dois docentes doutores em educação e um docente doutorando em educação.

Um dado relevante é que do total de 67 docentes, 10, não atuaram como docentes antes do ingresso no IFTM, porém um número bem expressivo, 57, já atuavam como docente antes do ingresso na instituição. Questionamos os docentes se a formação acadêmica (Graduação e pós-graduação) preparou para atuação como professor e de 67 docentes, 16 disseram que não e 51 disseram que sim. Esse dado refere-se a premissa de que conhecimentos específicos da área de formação são suficientes para atuação como professor. Porém, mesmo sinalizando que a formação acadêmica preparou para a atuação como professor, podemos observar no Gráfico 8, abaixo, que os 67 docentes que responderam o questionário consideram importante a formação continuada[15].

[15] Utilizamos no questionário "formação continuada", pois os docentes poderiam não compreender o uso do termo "formação contínua".

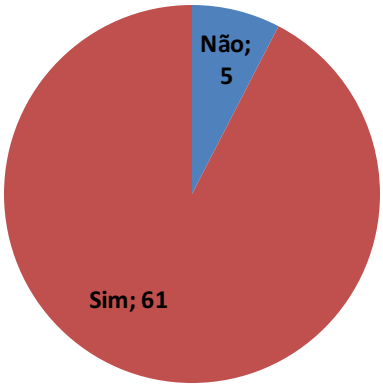
Gráfico 8: Considera importante a formação continuada



Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Os docentes foram questionados se esperam que o IFTM lhes ajude a formar melhor e dos 67 docentes, a maioria, ou seja, 61 disseram que sim, como podemos verificar no Gráfico 9, abaixo.

Gráfico 9: Espera que o IFTM lhe ajude a formar melhor



Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Perguntamos como o IFTM poderia lhes ajudar a formar melhor e as respostas dos 67 docentes foram em torno de três formas, conforme Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor?[16]

Promovendo cursos e momentos para as trocas de experiências dentro da própria instituição.
Oportunizando a continuidade nos estudos.
Oportunizando participação em cursos e congressos em outras instituições.

Fonte: Questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* pelo NAP para o levantamento das necessidades formativas dos docentes do IFTM-Campus Uberlândia. Foi aplicado no 1º Semestre de 2018.

Assim, verificamos que os professores percebem a necessidade de formação contínua e de espaços de trocas de experiências para lidar com as diferentes nuances que envolvem o trabalho docente. No projeto de formação docente nos atemos à primeira forma que os docentes apresentaram de como o IFTM pode lhes ajudar a formar melhor, que é promovendo cursos e momentos para as trocas de experiências dentro da própria instituição. As demais formas, a DEPEX e a CGE oportunizam por meio da liberação para a participação em programas de pós-graduação sempre que possível com a liberação total para que os professores se dediquem, exclusivamente, a pesquisa. Quando não é possível, os horários e a carga horária dos professores são ajustadas, para que possam fazer o horário especial de servidor estudante, direitos garantidos na Lei nº 8112[17], de 11 de dezembro de 1990. Já em relação a participação em cursos e congressos em outras instituições, a DEPEX e a CGE, incluem no orçamento do ensino recursos que são destinados para a capacitação docente, porém, os recursos para essa finalidade estão cada dia mais escassos.

No levantamento das necessidades formativas dos professores foram ressaltados os seguintes temas: didática; processos de ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; princípios da organização curricular; legislações; psicologia escolar e educação para a diversidade. Além dos conhecimentos pedagógicos, os professores, em sua maioria, gostariam de aprofundar temáticas relacionadas as suas áreas de formação, bem como, a aprendizagem de língua estrangeira.

Em face dos dados obtidos nos questionários, além de toda experiência acumulada pela equipe do NAP e do interesse em desenvolver uma pesquisa com princípio/ finalidade formativa, propusemos um projeto de formação contínua de professores que atendesse aos anseios dos docentes do IFTM - Campus Uberlândia, bem como, propiciasse trocas de experiências e, sobretudo, que contribuísse para a criação de espaços específicos de estudos sobre a profissão docente.

[16] As respostas completas dos professores estão no Apêndice B.
[17] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm >. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

Desse modo, foi instituído o projeto denominado "*Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica"*, doravante, "Ciclos de Estudos Reflexivos", com o intuito de refletir sobre o exercício da docência na EPT e propiciar aos docentes repensarem suas concepções e atitudes profissionais, problematizando suas ações e práticas educativas, contribuindo, assim, para fomentar reflexões críticas sobre a prática pedagógica.

Os Ciclos de Estudos Reflexivos são entendidos aqui como espaços efetivos de formação, na perspectiva apontada por Ibiapina (2008, p. 72) com a finalidade de desencadear "[...] processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico".

O projeto de formação docente passou a ser desenvolvido pelo NAP a partir do 2º semestre de 2018, em parceria com a DEPEX e a CGE. A DEPEX e a CGE asseguraram ao projeto, sempre que possível, recursos financeiros para pagamento de mediadores externos e pagamento de demais auxílios que se fizeram necessários durante a execução da ação formativa. Já o desenvolvimento da formação docente, que inclui o planejamento, a organização e a mediação das Sessões Reflexivas, foi realizado pela equipe do NAP.

A mediação também foi realizada pelos professores participantes dos processos formativos que possuíam domínio em alguma das temáticas elencadas pelo grupo colaborativo, como também, por outros professores do IFTM e de outras instituições federais de ensino. A mediação do pesquisador, da equipe NAP e dos professores mediadores, oportunizou ao grupo colaborativo uma maior fundamentação teórico-prática, pelas diversas vivências, saberes e aprendizagens. A respeito da mediação Cunha (2008, p. 27) evidencia que:

> a mediação é uma importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento.

Dessa maneira, nesta pesquisa a mediação foi realizada utilizando-se da linguagem e do pensamento em uma relação simultânea (VIGOSTSKI, 1987), como também, por meio do referencial teórico-metodológico, do elemento estético, da organização do espaço, da organização do lanche e etc. Cunha (2008) relata a importância da inclusão de relações sócio-afetivas para aprendizagem e pudemos verificar que esse elemento foi essencial para promover a interação e o desenvolvimento desta pesquisa.

O Ciclo de Estudos Reflexivos contou com dois coordenadores que foram escolhidos dentre os membros da equipe do NAP. Um aspecto destacado na elaboração do projeto é que houvesse um revezamento da coordenação dos Ciclos de Estudos Reflexivos, a cada oferta, para que todos os mediadores pudessem vivenciar a experiência de coordenar a formação. Um dos coordenadores desse ciclo foi a pesquisadora.

A formação contínua de professores como um processo coletivo e colaborativo é um dos condicionantes que validam o processo de construção da Identidade Profissional Docente e DPD, conforme reitera Marcelo Garcia (2009a, p. 11): "o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo". Com isso, os processos de formação contínua de professores apresentam-se como um dos alicerces para fomentar a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de reflexão e de intervenção, além de possibilitar a consolidação da unidade teórico-prática, uma vez que a teoria e a prática não se excluem, complementam-se, interrogam-se, possibilitando produzir transformações nos contextos.

Ressaltamos que a formação contínua de professores se construída dentro da profissão, no local de trabalho e apropriada a partir da reflexão crítica dos docentes sobre sua prática pedagógica promove DPD. Nóvoa (2009) comenta que, enquanto a formação de professores for tratada como uma injunção do exterior, empobrecerá as possibilidades de mudança no interior do campo profissional docente. Nesse sentido, a escola, como um espaço público e coletivo, que propicia o desenvolvimento das pessoas, apresenta-se como o *lócus* privilegiado para a instituição de espaços de formação contínua e DPD.

No próximo tópico apresentamos o "Estado da Questão" para o aprofundamento e compreensão do objeto de pesquisa propiciando a construção da "Colcha de Retalhos".

2.3 APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA: movimento de reflexão para a construção da "Colcha de Retalhos"

> *A história é o hoje de cada atualidade, que nos fornece os conceitos da mesma forma que a natureza, natural ou artificial, nos dá as categorias. Sabemos que o permanente não o é porque as visões sucessivas tornadas possíveis pelo conhecimento desmancham a nossa construção das coisas, até mesmo daquelas que consideramos eternas. E sabemos que o hoje não o abarcamos todo, mas é nossa tarefa, entretanto, a busca do seu entendimento.*
>
> *Milton Santos (1997)*

Diante da necessidade de aprofundar a compreensão sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores da EPT realizamos o 2º movimento da pesquisa, ou seja, um levantamento bibliográfico, com ênfase em produções acadêmicas e resultados de pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos meses de julho a outubro de 2019. Assim, optamos por fazer o levantamento por meio do "Estado da Questão", pois "sabemos que o permanente não o é porque as visões sucessivas tornadas possíveis pelo conhecimento desmancham a nossa construção das coisas" (SANTOS, 1997).

Desse modo, o "Estado da Questão" se fez necessário para identificar as confluências e divergências quanto às abordagens teórico-metodológicas, aos focos de pesquisa (alcances, limites e possibilidades), as problemáticas ainda não contempladas nesses estudos, bem como para situar em qual contexto a presente investigação pode contribuir para as pesquisas na área e no campo da formação contínua e do desenvolvimento profissional de docentes da EPT. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) definem esse tipo de pesquisa como "Estado da Questão", no qual o objetivo principal é "delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica".

Ainda nesse sentido, "a finalidade do "Estado da Questão" é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance" Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7).

Utilizamos mais de um descritor para fazermos o levantamento das pesquisas que corroboram com o objeto de pesquisa em questão. Abaixo, segue a Tabela 1, mostrando a síntese das pesquisas encontradas e selecionadas em cada um dos descritores.

Tabela 1: Levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Nº	Descritores	Quantidade de pesquisas mapeadas	Quantidade de pesquisas selecionadas
1	"Desenvolvimento profissional docente" AND "Instituto Federal" OR "Institutos Federais" OR "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" OR "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia[18]"	18	1
2	"Formação pedagógica" AND " Instituto Federal" OR "Institutos Federais" OR "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" OR "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia"	53	7
3	"Pesquisa colaborativa" AND "Instituto Federal" OR "Institutos Federais" OR "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" OR "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia"	13	2
	Total	84	10

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Pesquisa realizada entre julho e outubro de 2019.

Salientamos que realizamos a pesquisa com o descritor "Formação continuada de professores" AND "Instituto Federal" OR "Institutos Federais" OR "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" OR "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" e foram mapeadas 67 pesquisas, porém apenas duas pesquisas corroboram com o objeto de pesquisa em questão e já foram selecionadas no descritor "Formação pedagógica" AND" Instituto Federal" OR "Institutos Federais" OR "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia" OR "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia".

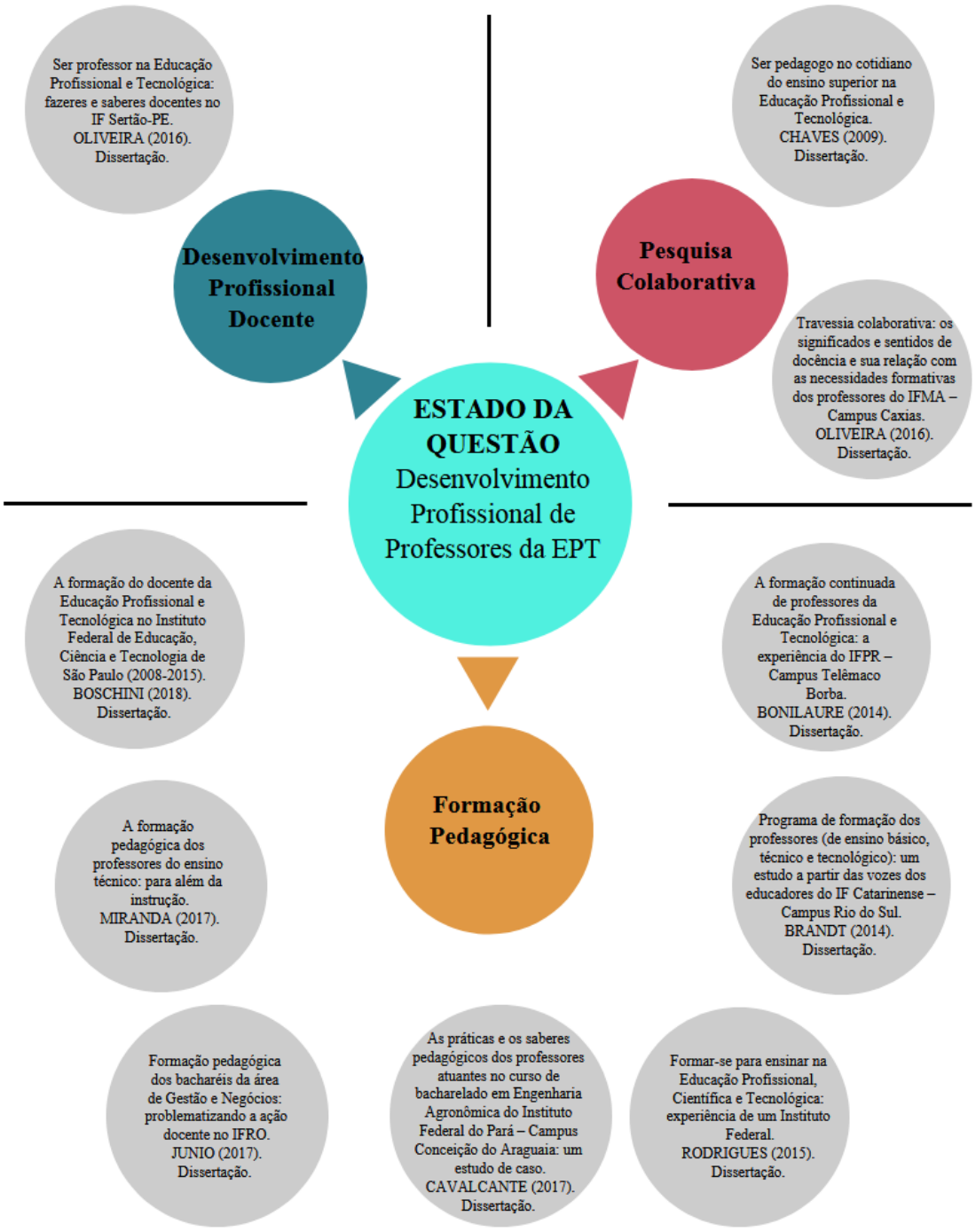
No levantamento das pesquisas não delimitamos o período de busca, visto que já esperávamos um número baixo de dissertações e teses que corroborassem com o objeto de pesquisa, devido ser um campo da formação docente que está em construção. Mesmo não delimitando o período da busca, existe uma delimitação natural, ou seja, as pesquisas seriam a partir de 2009, uma vez que a criação dos Institutos Federais foi em dezembro de 2008 e nosso objeto de estudo é o DPD dos professores dos Institutos Federais, desse modo, apenas nos interessavam pesquisas realizadas nos Institutos Federais. Dessa forma, temos pesquisas que vão do ano de 2009 a 2018, dado que em 2019 não encontramos nenhuma publicação que contribuísse com o objeto de estudo. Das 84 pesquisas mapeadas 66 são dissertações de mestrado e 18 são teses de doutorado.

[18] Optamos por colocar os descritores da forma como fizemos a pesquisa na plataforma da CAPES, pois servirá de exemplo para novos pesquisadores de como refinar uma busca.

A partir da análise das 84 pesquisas mapeadas que tratam da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores da EPT, selecionadas por meio dos descritores “desenvolvimento profissional docente”, “formação pedagógica” e “pesquisa colaborativa”, podemos inferir que a maioria dos estudos apenas denunciam a necessidade de promover o DPD, principalmente, do docente bacharel, discutindo concepções, aspectos teóricos e levantamento de necessidades formativas, porém como nos ensinou Paulo Freire: “é preciso denunciar, mas também anunciar” (FREIRE, 2001). Dessa forma, o nosso interesse de estudo e análise foi nas pesquisas que promoveram ou analisaram processos formativos para o DPD dos professores dos Institutos Federais.

Além da tabela síntese, acima, construímos um infográfico, conforme a Figura 4, com as pesquisas selecionadas nos três descritores para a análise do “Estado da Questão” de acordo com o levantamento das pesquisas em cada descritor.

Figura 4: Pesquisas que corroboram com o "Estado da Questão"



Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Pesquisa realizada entre julho a outubro de 2019.

Dez pesquisas foram selecionadas para compor o "Estado da Questão", por convergirem, diretamente, com o objeto pesquisa da presente tese e por anunciarem processos formativos para o desenvolvimento profissional de docentes da EPT e que efetivamente abordam a formação contínua como experiência e relatam seus resultados e análises. A

maioria dessas pesquisas selecionadas tem como base os preceitos do Materialismo histórico dialético, mesmo sem explicitar claramente, por tratar de objetos de pesquisa que tem como lócus os Institutos Federais, cujo trabalho é tido como princípio educativo e não apenas uma forma de alienação.

A maior parte das pesquisas tiveram como foco os docentes bacharéis, dado que sabemos que a maioria dos docentes que atuam na EPT possuem formação superior nesse grau, porém quando nos referimos ao DPD, vale destacar que os licenciados também precisam de políticas e programas de formação contínua. Isso se justifica, visto que a docência está na confluência de vários fatores sejam eles políticos, econômicos, culturais, sociais e etc., e que interferem diretamente na ação docente, além dos problemas existentes nos cursos de formação de professores que priorizam os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Seguiremos com algumas análises, a partir do material acessado:

A pesquisa-ação foi utilizada por Chaves (2009), Bonilaure (2014), Oliveira (2016), Oliveira (2016) e Junio (2017). No caso das pesquisas desenvolvidas por Oliveira (2016) e Junio (2017) a pesquisa-ação foi pautada no trabalho coletivo e colaborativo entre professores e equipe pedagógica visando à construção de uma proposta de formação docente para professores da EPT. Bonilaure (2014) fez a análise de uma proposta de formação continuada realizada no Campus Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), com os professores participantes dessa formação e, a partir das análises, elaborou-se um Guia Metodológico com a finalidade de indicar um possível caminho para uma proposta de formação continuada para professores da EPT centrada na reflexão sobre a prática e conduzida pelos participantes.

Chaves (2009) e Oliveira (2016) desenvolveram uma ação formativa com docentes utilizando-se da pesquisa-ação colaborativa, tendo como referência Ibiapina (2008) que é uma das nossas principais referências nesta pesquisa. Chaves (2009) tinha como objetivo compreender como formar formadores de professores na abordagem da pesquisa colaborativa, buscando por meio da ação formativa uma aproximação entre o pedagogo e os professores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFTM - Campus Uberaba. Após a ação formativa os professores apontaram a necessidade de haver um espaço definido e não esporádico de estudo e reflexão sobre o que vivenciam em seu cotidiano de sala de aula e sobre os desafios que a instituição enfrenta. A pesquisa evidenciou que a formação continuada no próprio contexto de trabalho e com base em experiências da prática, permite a professores e pedagogos se

desenvolverem profissionalmente, reafirmando a possibilidade de uma atuação efetiva do pedagogo no processo pedagógico.

Já a pesquisa de Oliveira (2016) tinha como objetivo investigar os significados e sentidos da docência relacionando-os com as necessidades formativas produzidas por professores do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Durante a pesquisa foi criada oportunidades concretas para que os partícipes refletissem criticamente sobre suas práticas docentes gerando assim possibilidades de transformação em sua atuação.

Identificamos, ainda, que as pesquisas colaborativas de Chaves (2009) e Oliveira (2016) aqui analisadas contêm registros das falas dos professores que confirmam a importância dos processos formativos coletivos que partem das necessidades formativas dos professores.

As pesquisas de Boschini (2018), Rodrigues (2015) e Miranda (2017) analisaram cursos que visam promover à formação pedagógica para EPT, sendo eles respectivamente: Curso Superior de Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) - Campus Coxim e Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Verificamos que esses cursos foram organizados sem o diagnóstico das reais necessidades formativas dos docentes.

Brandt (2014) e Cavalcante (2017) analisaram programas de formação continuada que visam à formação pedagógica para EPT, sendo eles respectivamente: Programa de Formação dos Professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do IF Catarinense - Campus Rio do Sul e os programas que versam sobre a formação continuada e as capacitações permanentes geridas pela assessoria pedagógica do Instituto Federal do Pará (IFPA). Porém, verificamos que na constituição desses programas não houve o levantamento das reais necessidades formativas dos professores.

Pudemos verificar que os autores mais citados nas pesquisas selecionadas no "Estado da Questão" quando se trata de formação contínua e de DPD, principalmente em relação aos conceitos fundantes foram: Paulo Freire; Carlos Marcelo Garcia; António Nóvoa; Selma Garrido Pimenta; Francisco Imbernóm; Maurice Tardif; Bernadetti Gatti; José Carlos Libâneo; Léa das Graças Camargo Anastasiou e Ilma Passos Alencastro Veiga. Quando se trata da formação contínua e o desenvolvimento profissional de docentes da EPT os autores

mais citados foram: Lucília Machado; Dante Henrique Moura; Ronaldo Marcos de Lima Araújo*;* Acácia Kuenzer e Cleunice Matos Rhem.

Desse modo, diante das contribuições teóricas viabilizadas pelo "Estado da Questão", foi possível esclarecer e delimitar as contribuições das pesquisas para o campo da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores da EPT. Tais contribuições foram incorporadas em nossa pesquisa, principalmente no que se refere à importância de se desenvolver processos formativos não apenas com os docentes bacharéis, mas também com os docentes licenciados e que os processos formativos precisam partir das reais necessidades formativas dos docentes.

Outra contribuição das pesquisas foi no sentido de que só é possível promover formação contínua e DPD dos professores se houver a criação desse espaço de formação no próprio ambiente de trabalho e, principalmente, com proteção de carga horária, o que não foi possível identificar nas pesquisas analisadas. Ao considerarmos as necessárias condições para viabilizar o DPD, criamos o "Ciclo de Estudos Reflexivos" dentro do IFTM - Campus Uberlândia, para que esse espaço e as condições propícias à formação fossem criadas antes do desenvolvimento da pesquisa em questão.

Além disso, a análise desses estudos corrobora com nosso entendimento de que é por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa, em conformidade com o que desenvolvemos em nesta tese, que poderemos contribuir com (trans)formações nas concepções, nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

Na próxima seção apresentamos o lócus de pesquisa e de formação.

3

COSTURAS INDISPENSÁVEIS:
conhecendo o lócus de pesquisa e de formação

3.1 COSTURANDO CAMINHOS: revisitando a história da EPT, da RFEPCT e dos Institutos Federais

> *Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos.*
>
> *Paulo Freire (1979)*

A educação é um processo dialético e a epígrafe acima de Freire (1979) presente em sua obra "Educação e Mudança" demonstra a importância de se rever o passado para entender o presente. A finalidade desta seção é apresentar as trilhas de nossa caminhada, perfazendo o 3º movimento da pesquisa. Por meio de um levantamento documental, sobre a história da EPT e da RFEPCT, tendo como foco algumas mudanças e reformas, destacamos os movimentos que demarcaram rupturas e continuidades pelas quais passaram a EPT e a RFEPCT ao longo dos anos. Segundo Severino (2007) na pesquisa documental tem-se

> [...] como fonte documentos no sentindo amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p.122).

Contudo, não temos a pretensão de desenvolver uma reconstrução completa de todo e qualquer acontecimento, haja vista que outros pesquisadores[19] já se debruçaram nessa tarefa de reconstituição da história da EPT e da RFEPCT no Brasil. Assim, iniciamos esta seção revisitando a história dos 110 anos da EPT no Brasil e a consolidação Rede Federal, trazendo alguns marcos que influenciaram e influenciam a profissionalização e o DPD dos professores que atuam nesse contexto.

Desse modo, a história da EPT e da RFEPCT, assim como a história da educação, está vinculada aos movimentos políticos e econômicos do país e do mundo. A história da educação no Brasil, de modo geral e a história da educação profissional, particularmente, são marcadas por uma sucessão de políticas descontínuas, avanços e retrocessos, conforme explicitaremos a

[19] Manfredi (2002), Moura (2008), Pacheco (2010 e 2011) e Ramos (2014).

seguir. Tal cenário revela as consequências da ausência de um plano de educação nacional, como política pública que expresse princípios e diretrizes para a educação nacional, pois o que na verdade existem, são planos de governo e, portanto, suscetíveis às descontinuidades.

A EPT foi criada como uma modalidade educacional e está prevista nas principais legislações de educação brasileira. Tem como principal finalidade a preparação dos cidadãos para o exercício das profissões contribuindo para a sua inserção no mundo do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento do país. Porém, desde o início de sua constituição, a EPT coloca em foco a dualidade histórica do ensino, ou seja, a dicotomia entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e trabalho material e entre ensino propeudêutico e ensino técnico. De acordo com Moura (2008)

> [...] a educação ao longo do tempo teve um caráter dual, ou seja, uma educação de caráter acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora (MOURA, 2008, p.27).

Assim, ao nos referirmos à EPT e a formação para o mundo do trabalho, não podemos deixar de trazer para a reflexão Marx e Engels. Para eles, o trabalho é que inventou o homem, visto que é a mediação entre a espécie humana e a natureza o que difere os homens dos animais. "Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência" (MARX e ENGELS, 1989, p.13). Desse modo, qualquer transformação que passa pela sociedade passa pelo trabalho e, assim, podemos falar em práxis, ou seja, a relação dialética que existe entre o homem e a natureza, na qual, o homem ao transformar a natureza pelo seu trabalho, transforma a si mesmo. Diante do exposto, podemos dizer que a preocupação com a formação para o trabalho no Brasil

> [...] ocorre desde o tempo da colonização, ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundição e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro. Durante o Brasil Império (1822 a 1889), o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices[20] em dez províncias entre 1840 e 1865[21] (BRASIL, s/d., s/p.).

[20] "Na segunda metade do século XIX, em meio aos debates sobre as venturas da escravidão no Brasil, momento em que os discursos e tentativas de modernizar as cidades também ganhavam força, a preparação de crianças e jovens pobres para o mundo do trabalho aparecia como preocupação dos governos provinciais. Entre as medidas

Apesar da instalação das Casas de Educandos Artífices entre os anos de 1840 e 1865 e de existirem outras iniciativas de formação para o trabalho, nos ateremos a transitar pela história da EPT a partir do processo de constituição da RFEPCT que inicia apenas em 1909 até a criação dos Insitutos Federais em 2008.

No Quadro 2, abaixo, evidenciamos o percurso na história da EPT e da RFEPCT, por meio das principais legislações que demarcaram os processos de rupturas e continuidades das Escolas de Aprendizes Artífices a criação dos Institutos Federais.

Quadro 2: Principais marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Ano	Marcos
1909	Nilo Procópio Peçanha assina o Decreto nº 7.566[22], considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico. O decreto criava 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais da República. Essas escolas ofereciam ensino profissional, primário e gratuito aos "desfavorecidos da fortuna" que possuíssem de 10 a 13 anos de idade; que não possuíssem moléstias infectocontagiosas e que não tivessem defeitos que o impedissem de exercer o ofício (BRASIL, 1909, s/p.).
1927	Criação do Projeto Fidélis Reis que possibilitou a expansão do ensino industrial, visto que a oferta do ensino profissional passou a ser obrigatório no país. Criaram-se novas escolas e introduziram novas especializações nas escolas existentes. O Decreto nº 5.241[23], de 27 de agosto de 1927, definiu que "o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União" (BRASIL,1927, s/p.).
1934	Promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1934[24]. Trouxe contribuições para a educação, porém sem grandes contribuições para EPT.
1937	Com a expansão da industrialização e com as mudanças nas atividades econômicas do país, deslocando da atividade agroexportadora para industrial. As Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais pela Lei nº 378[25] (BRASIL, 1937, s/p.). Um marco importante na história da Educação Profissional foi à promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1937[26]. A primeira a tratar, especificamente, do ensino técnico, profissional e industrial. Art. 129: "O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" (BRASIL, 1937, s/p.).
1941	Criação de uma série de leis conhecidas como Reforma de Capanema que remodelou todo ensino no país, dentre elas o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio.

coercitivas de combate à vadiagem e as noções de caridade e filantropia que permeavam os posicionamentos políticos acerca da assistência aos "desvalidos", a educação profissional voltada às camadas populares começou a ser pauta de interesse do Poder Público e da imprensa em várias partes do país. Iniciativa de construir um colégio para profissionalizar crianças "desvalidas" foi anunciada como única oportunidade dos pobres de fugirem da degradação moral" (LIMA, 2017, p.2).

[21] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept >. Acesso em: 2 de out. de 2019.

[22] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

[23] Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 28 de nov. de 2020.

[24] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

[25] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

[26] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

1942	Publicação do Decreto-Lei nº 4.127[27] que estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Com o mesmo decreto os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1942, s/p.). Publicação do Decreto-Lei nº 4.073[28] conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial que "estabelecia as bases de organização e do regime do ensino industrial" (BRASIL, 1942, s/p.). Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) pelo Decreto-Lei nº 4. 048[29]. "Compete ao SENAI organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários" (BRASIL, 1942, s/p.).
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto-Lei nº 8.621[30]. "O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente" (BRASIL, 1946, s/p.). Publicação do Decreto-Lei nº 9.613[31] conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola que "estabelecia as bases de organização e de regime do ensino agrícola" (BRASIL, 1946, s/p.). Promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1946[32] definiu no seu Art. 168, Inciso III que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito aos seus servidores e aos filhos destes" e IV que "as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores" (BRASIL, 1946, s/p.).
1957	Publicação do Decreto nº 42. 054[33] que aprova o regulamento para registro de professores de disciplinas de cultura técnica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino agrícola.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais pela Lei nº 3.552[34]. Essas instituições foram transformadas em Autarquias Federais com autonomia pedagógica e administrativa.
1961	Publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4. 024[35]. Quase 30 anos após ter sido prevista na Constituição Federal Brasileira de 1934. A LDB passou a permitir que os concluintes de cursos da Educação Profissional pudessem continuar os estudos no ensino superior, possibilitando a verticalização do ensino.
1964	Por meio do Decreto nº 53.558 [36] as Escolas Técnicas tidas como fazendas-modelo foram transformadas em Colégios Agrícolas.
1967	Os Colégios Agrícolas foram transferidos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 60. 731[37]. Promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1967[38]. Não trouxe contribuições para a Educação Profissional.
1969	Publicação do Decreto-Lei nº 547[39] autorizando a organização e o funcionamento de cursos

[27] Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[28] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[29] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[30] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[31] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[32] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[33] Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42054-19-agosto-1957-380803-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 16 de out. de 2019.
[34] Disponível em: < Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm >. Acesso em: 22 de ago. de 2019.
[35] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.
[36] Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116270/decreto-53558-64 >. Acesso em: 26 de set. de 2019.
[37] Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html >. Acesso em: 26 de set. de 2019.
[38] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

	profissionais superiores de curta duração. O Art. 1º traz que "as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional" (BRASIL, 1969, s/p).
1971	Publicação da Lei nº 5.692[40] que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1ºs e 2ºs graus e dá outras providências. Uma das principais mudanças foi a generalização do ensino profissional em ensino médio por meio da profissionalização compulsória. Criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE) que traz algumas contribuições para a Educação Profissional como a implantação de Corredores de Transportes, o programa Petroquímico e o Programa de Comunicações e que encaminha para implantação de cursos técnicos em áreas afins.
1978	Publicação da Lei nº 6.545[41] que transformou algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), como foi o caso das Escolas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Essas instituições visavam Art. 2º "[...] a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos" e "[...] à formação de professores especialistas no ensino de 2º graus e dos cursos de formação de tecnólogos". A pesquisa deveria estar restrita à "área técnica industrial" (BRASIL, 1978, s/p.).
1979	Os Colégios Agrícolas foram transformados em Escolas Agrotécnicas Federais pelo Decreto nº 83.935[42].
1982	A lei nº 5.692/71 foi reformulada pela Lei nº 7.044[43] e retirou-se a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1987	Aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos por meio da Lei nº 7.596[44]. Esta lei estabelecia um plano de carreira único para os professores do ensino superior do Magistério Superior. Um dos incentivos era vencimentos diferenciados para quem tivesse título de mestre, com isso houve um crescimento no número de cursos superiores.
1988	Promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988[45]. No seu Art. 205 que trata da educação traz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, s/p.).
1991	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) pela Lei nº 8.315[46]. O SENAR tem como "objetivo organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção do trabalhador rural" (BRASIL, 1991, s/p.).
1994	Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica integrado pela Rede Federal e pelas redes congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal por meio da Lei nº 8.948[47]. Esta lei trouxe limitação ao crescimento da Educação Profissional. Art. 3º § 5º "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 1994, s/p.).
1996	Promulgação da LDB nº 9394[48] que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à Educação Profissional e estabelece a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade da educação nacional e segundo o Art. 39 § 2º "A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio e III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação" (BRASIL, 1996, s/p.).

[39] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.
[40] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[41] Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.html >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.
[42] Disponível em: < Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de set. de 2019.
[43] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[44] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm >. Acesso em: 25 de set. de 2019.
[45] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 14 de out. de 2019.
[46] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8315.htm >. Acesso em: 14 de out. de 2019.
[47] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[48] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

1997	Publicação do Decreto nº 2.208[49] - nova reestruturação da educação profissional. O decreto determinava o fim da oferta dos cursos integrados. O Decreto nº 2.208 criou também o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O PROEP visava a implantação da reforma da educação profissional, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos como: flexibilização curricular, gestão escolar que contemple a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias garantindo a expansão da rede de educação profissional.
1999	Foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99[50], com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99[51].
2002	Foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002[52] com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002[53].
2004	Substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154[54] que elimina as amarras estabelecidas por aquele, que se traduziam no seu bojo numa série de restrições na organização curricular, pedagógica e na oferta dos cursos técnicos. As Escolas Agrotécnicas Federais recebem autorização excepcional para ofertar Cursos Superiores de Tecnologia, uma vez que antes a prerrogativa era apenas aos CEFETs, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/2004[55].
2005	A Resolução CNE/CEB nº 1/2005[56], com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004[57] atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Alteração da Lei nº 8.948/94 que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federais pela Lei nº 11.195[58], dando nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei 8.948/94. § 5º "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino, por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 2005, s/p.). Após intensa articulação política, foi sancionada a Lei nº 11. 184[59] que dispôs sobre a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2005, s/p.).
2006	Por meio da Portaria nº 10[60], aprova-se o primeiro Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) com o propósito de aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia e em cumprimento ao Decreto nº 5.773[61]. O decreto dispõe sobre "o exercício de funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (BRASIL, 2006, s/p.).
2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por meio do Decreto nº 6.094[62] que trata de um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil em todas as suas etapas.

[49] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[50] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[51] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[52] Disponível em:< http:// http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[53] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[54] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[55] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer142004.pdf >. Acesso em: 16 de out. de 2019.
[56] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[57] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[58] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm >. Acesso em: 17 de out. de 2019.
[59] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019
[60] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf >. Acesso em 2 de out. de 2019.
[61] Disponível em: < http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm >. Acesso em: 17 de out. de 2019.
[62] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 01 de out. de 2019.

	Publicação do Decreto nº 6.095[63] que estabelecia as diretrizes para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, então denominados IFETs.
2008	Por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2008[64] com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008[65] aprova-se o primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) das redes públicas e privadas de Educação Profissional. A Lei nº 11.741[66] alterou o capítulo III da LDB nº 9394/96. Este capítulo foi denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica". Incluiu a seção IV-A no Capítulo II – "para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica" (BRASIL, 2008, s/p.). Publicação em 29/12/2008 da Lei nº 11.892[67] que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o Decreto nº 7.566 de 1909 pudemos verificar que a EPT e RFEPCT têm, desde sua criação, a preocupação com formação socioeducativa de assistência ao menor, para que aprendesse um ofício e se preparasse para o trabalho, como meio de vencer as dificuldades crescentes na luta pela existência. O decreto, em suas considerações iniciais apresenta como propósito: "não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escolas de vício e do crime" (BRASIL, 1909, s/p.). Convêm ressaltar que o projeto Fidélis Reis em 1927 foi um marco importante para a EPT e para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil ao tornar a oferta do ensino profissional obrigatório.

Em relação à Promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1934, apesar de não tratar, especificamente, do ensino técnico e profissional, faz referência a ele no Art.121 não fazendo distinção entre trabalho manual, intelectual ou técnico.

> A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.
> § 2º - Para o efeito deste artigo, não há distinção entre o **trabalho manual** e o **trabalho intelectual** ou **técnico**, nem entre os profissionais respectivos (BRASIL, 1934, s/p.) (Grifo Nosso).

---

[63] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[64] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192 >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[65] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[66] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[67] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

Conforme o histórico da EPT, a Constituição Federal do Brasil de 1937 foi a primeira Constituição Brasileira a assumir o ensino profissional como dever do estado e, ainda, explicita em seu Art.129 compromissos e deveres para indústrias e sindicatos.

> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, s/p.).

Em relação à formação do professor para atuar na EPT, nesse período não houve nas legislações ora analisadas qualquer menção referente à profissionalização do professor para EPT. O que existia era uma grande quantidade de professores leigos exercendo a docência com base no notório saber. O foco recaia na importância da formação para o trabalho, principalmente pela crescente industrialização, como forma de promover o desenvolvimento econômico do Brasil. Apenas o Decreto nº 42.054/57 demonstrava preocupação com a profissionalização do professor, pois considerava aptos ao ensino das disciplinas cultura técnica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino agrícola federais, apenas os professores com registros na Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

No período ora analisado destacamos também a promulgação da LDB nº 4.024/61 que possibilitou que os concluintes do ensino técnico pudessem concorrer a vagas do ensino superior, possibilitando assim a verticalização do ensino e a promulgação da Lei nº 5.692/71 que fixava as diretrizes e bases do ensino de 1ºs e 2ºs graus. Evidenciamos que uma das principais alterações da referida Lei foi a generalização do ensino profissional em ensino médio por meio da "profissionalização compulsória". Assim, um novo paradigma se estabeleceu: "formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos" [68].

Por necessitar de profissionais com formação técnica especializada para compor o quadro docente e, amparados pela referida lei, adota-se o recurso de contratar professores portadores de conhecimentos, mas desprovidos de formação pedagógica. Tais profissionais leigos se arvoravam em desenvolver a prática docente julgando que poderiam atuar eficientemente, bastando para isso repetir a trajetória percorrida por seus professores. A

[68] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf . Acesso em: 09 de set. de 2019.

docência, nesse sentido, se embasava em um trabalho fundamentado, frequentemente, na metodologia do ensaio e erro o que, inevitavelmente apresentava algum prejuízo. E em se tratando de sujeitos humanos, perdas inconcebíveis e, em grande medida, irreparáveis do ponto de vista da formação escolar.

Cabe salientar que ações foram realizadas, ao longo dos anos, com vistas a proporcionar a necessária formação pedagógica aos atuantes na Educação Profissional Técnica de nível médio, como complemento da formação técnica que poderemos verificar na seção quatro desta tese.

Em 1982, a Lei nº 5.692/71 foi reformulada pela Lei nº 7.044[69], de 18 de outubro e retirou-se a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

> Os anos de 1980 caracterizam-se por uma nova configuração da economia mundial, reconhecida como globalização – processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido por esse fenômeno. No Brasil, esses anos oitenta e início dos anos noventa são também marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia, cenário que vem contrariar as expectativas que se projetaram quando da divulgação da meta "formação de técnicos em grande escala". A promulgação da Lei nº 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira refletiu esse quadro de retração (BRASIL, 2010, p.12) (Grifo do Autor)[70].

Em relação à LDB nº 9394/96 destacamos a criação no capítulo III de um título exclusivo a educação profissional dando maior visibilidade a essa modalidade de ensino. A LDB nº 9394/96 trouxe avanços para a EPT em relação às demais legislações anteriores

> [...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade[71].

---

[69] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.
[70] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 01 de out. de 2019.
[71] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

Esta legislação situa a EPT na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao incluir o direito a "educação" e a "profissionalização" como dois dos direitos que devem ser garantidos "com absoluta prioridade" [72].

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação**, à educação**, ao lazer, **à profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p.) (Grifo Nosso).

Outro marco importante nesse percurso histórico se deu em 1997 com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que determinava o fim dos cursos integrados.

> [...] Motivado pela argumentação de que os cursos técnicos da Rede serviam a uma classe média endinheirada, que buscava a preparação para os vestibulares, **o Decreto determinava o fim da oferta dos cursos técnicos integrados**. Assim, subitamente – enquanto discutiam a verticalização da oferta, dos cursos técnicos às engenharias –, as **Escolas da Rede ficaram impedidas de fazer o que demoraram décadas para especializar-se** (MORAES & KIPINIS, 2017, p. 700) (Grifo Nosso).

Em 2004 esse decreto foi substituído pelo Decreto nº 5.154 e a oferta do ensino integrado voltou a ser prioridade para EPT.

> A publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogava o Decreto 2.208/97, permitiu que os CEFETs, novamente, ofertassem os cursos técnicos integrados. Pouco depois, foram publicados os Decretos 5.224/04[73] e 5.225/04[74], que dispunham sobre a organização dos CEFETs, devolvendo-lhes o caráter de instituições de ensino superior. A partir destas publicações, um CEFET podia fazer quase tudo o que era permitido a uma Universidade (MORAES & KIPINIS, 2017, p. 703).

---

[72] Disponível em: , http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

[73] Disponível em:< http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97348/decreto-5224-04 >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

[74] Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

Desse modo, tomando como exemplo os dois decretos acima mencionados, verificamos que, de fato, não existe um plano de Estado para a EPT no Brasil, ficando a cargo de cada governo, nos períodos de mandato, legislar conforme suas intencionalidades. Reiteramos que, quando não são efetivadas políticas públicas consistentes, há, por efeito cenários marcados por rupturas, avanços e retrocessos.

No período de 2005 a 2008 tivemos importantes mudanças na história da EPT. A primeira delas é a alteração da Lei nº 8.948/94 que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federais, possibilitando a expansão da RFEPCT. Nesse movimento de expansão, o Governo Federal publicou o Decreto nº 6.095/2007 que estabelecia as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, então denominados IFETs. Segundo Vidor et. al. (2011),

> [...] a escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário Brasileiro. Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel –, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista. Por isso, a consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado (VIDOR et. al., 2011, p.72).

Nesse sentido, Moraes e Kipinis (2017) relatam que a criação dos Institutos Federais foi uma proposta de diminuir a vontade e a pressão dos CEFETs em se tornar Universidades, como foi o caso da Universidade Tecnológica do Paraná, antigo CEFET- Paraná.

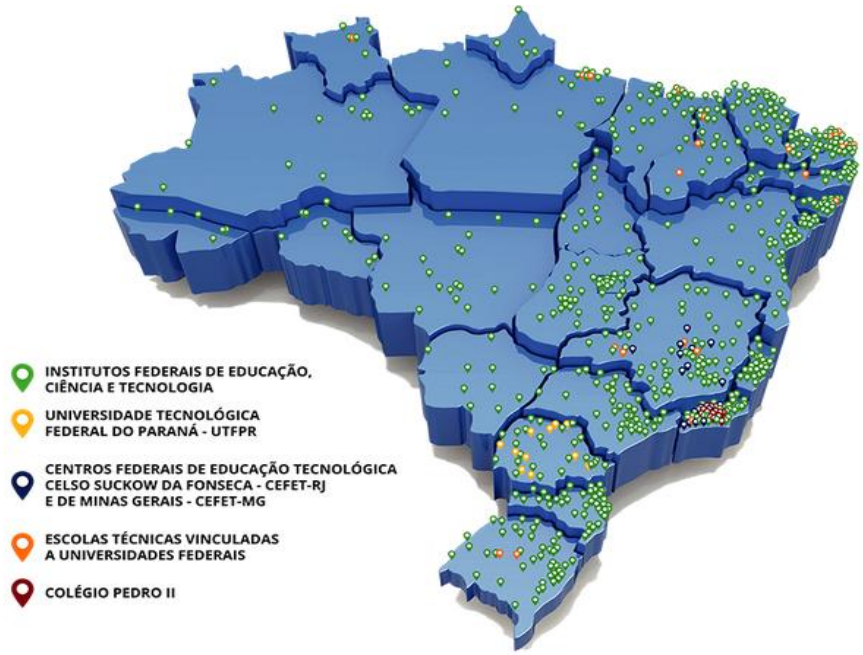
> À nova institucionalidade cumpriria, em primeiro lugar: "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular" (Brasil, 2007). Garantida a prioridade de atuação no ensino técnico, o Decreto propunha uma série de aproximações com o mundo da universidade, de forma a amenizar as tensões produzidas pelos grupos que insistiam neste tipo de transformação, além de promover a tão desejada verticalização da oferta (MORAES & KIPINIS, 2017, p. 75) (Grifo do Autor).

Assim, com a promulgação da Lei Federal 11.892/2008, criam-se os Institutos Federais e institui-se a RFEPCT com a promessa de uma "Revolução na Educação

Profissional e Tecnológica" (PACHECO, 2010). Algumas instituições não quiseram fazer parte desse novo cenário e optaram por não se integralizar aos Institutos Federais, mas fazem parte da RFEPCT, são elas: dois CEFETs, sendo eles, o de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A seguir podemos ver na Figura 5 como ficou organizada a RFEPCT no território brasileiro.

Figura 5: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em 26 de set. de 2019.

> De acordo com o MEC, em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, têm-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No âmbito do Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira[75].

[75] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 6 de ago. 2019.

Identificamos, a partir da trajetória cronológica percorrida pela história da EPT, várias mudanças realizadas na legislação que reverberaram para que a RFEPCT se constituísse do modo como é atualmente. Assim, a RFEPCT que inicialmente quando da sua concepção foi criada para atender os economicamente desfavorecidos, hoje, se configura como importante rede que atende os anseios de formação de diversas pessoas que buscam acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Assim, a EPT tem como principais fundamentos: o trabalho assumido como princípio educativo; a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura; a indissociabilidade entre educação e prática social; a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica e a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, dentre outros (BRASIL, 2012).

Convêm ressaltar que, especialmente, nas duas últimas décadas houve maior investimento na educação com a ampliação dos campi das Universidades Federais, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Aliada a essa política pública, houve também incentivo do governo federal para a criação dos Institutos Federais, bem como fomento para formação na educação superior, principalmente criando políticas públicas de acesso e permanência. Esses investimentos, especialmente, no campo da educação profissional, foram importantes para promover a renovação no Brasil, em face de um novo cenário econômico e produtivo que foi se estabelecendo, impulsionado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços.

Nesse contexto e diante das exigências colocadas com a retomada do crescimento econômico, com a recuperação de nosso parque industrial, sua modernização e a implantação de novas tecnologias na produção viu-se a necessidade de investimentos na EPT pela necessidade de mão de obra qualificada. A formação não se restringia apenas a qualificação inicial de trabalhadores e estudantes, mas a possibilidade de avançar nos estudos por meio da verticalização do ensino.

Desse modo, os Institutos Federais foram criados como uma política pública pelo governo federal, através do MEC, como um modelo institucional absolutamente inovador e ousado em termos de proposta político-pedagógica (PACHECO, 2010). Essa política de formação dialoga com as políticas sociais e econômicas, na medida em que une a tradição da RFEPCT, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais, as Agrotécnicas e as Escolas vinculadas às Universidades Federais) e a inovação

num movimento dialético, pautando-se na formação para vida e não para o mercado. Sobre essa questão Mészáros (2005, p.10) afirma que "[...] a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida" e que "a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para espaços públicos, e se abrir para o mundo".

Em termos cronológicos os Institutos Federais possuem apenas 10 anos de institucionalidade, porém com uma história de grandes transformações e busca de identidade, fruto das raízes de mais de um século de trajetória da EPT no Brasil, permeadas por rupturas e continuidades.

Os Institutos Federais possuem autonomia administrativa e pedagógica como as Universidades Federais. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, Art. 2, os Institutos Federais são instituições de ensino verticalizado que ofertam cursos presenciais e a distância em vários níveis e modalidades de ensino: técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional[76]e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Assim, os Institutos Federais são

> [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, s/p.)[77].

Complementando a Lei nº 11.892/2008, significa dizer que os Institutos Federais, segundo Aguiar e Pacheco,

> [...] não são a velha escola técnica, tampouco uma universidade, pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre compromissos de ordem prática e a compreensão teórica, são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo (AGUIAR, PACHECO, 2017, p.15).

---

[76] Os cursos FIC ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional >. Acesso em: 2 de out. de 2019.

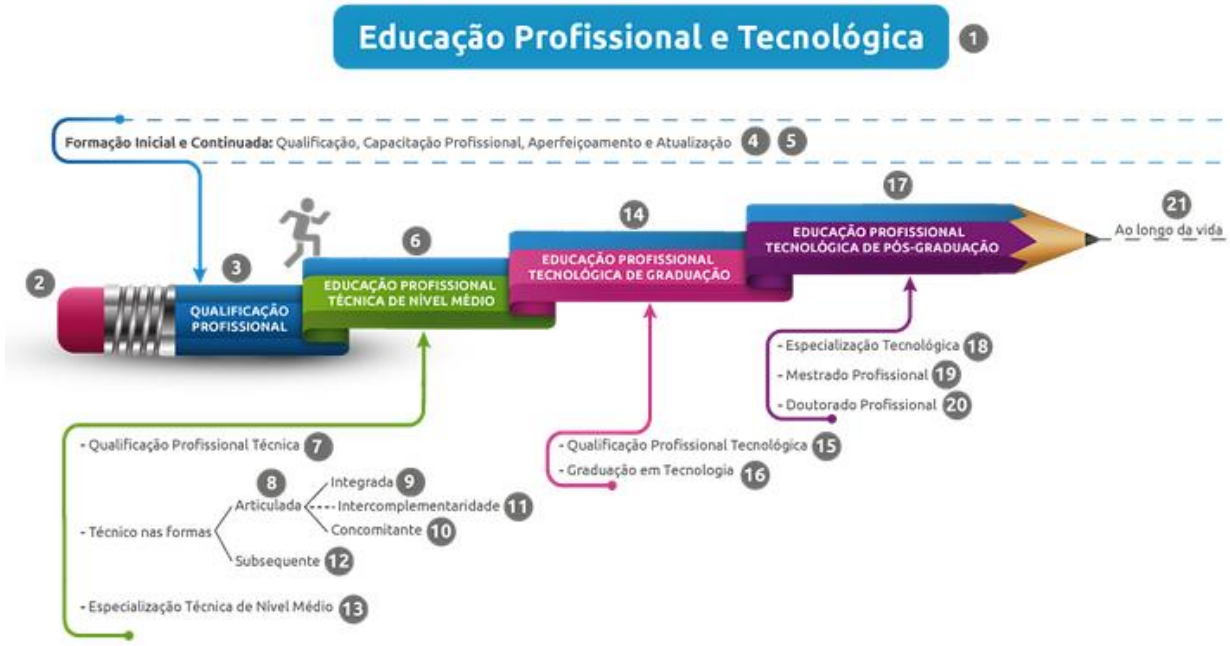
[77] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 06 ago. 2019.

Segundo Pacheco (2010), os Institutos Federais deverão ofertar como princípio em sua proposta político-pedagógica:

> [...] educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições (PACHECO, 2010, p. 20).

A seguir a Figura 6 mostra um fluxograma de como foi pensada a verticalização na EPT.

Figura 6: A verticalização da EPT



Fonte: http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept. Acesso em: 2 de out. de 2019.

Nesse projeto dos Institutos Federais a educação precisa

> estar vinculada aos objetivos estratégicos que [...] busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2010, p. 8).

Ainda nesse sentido, Vidor et. al. (2011, p. 49) dizem que, "o foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias". Podemos dizer que, como aspecto propositivo, os Institutos Federais têm a missão de proporcionar aos discentes a formação integral e omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão, tendo o trabalho como princípio educativo.

> Instituídos no momento de constituição da Rede Federal, os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Destaca-se também sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social local e regional[78] (BRASIL, s/d., s/p.).

Vale ressaltar que a Lei nº 11892/2008 prevê que no mínimo 50% das vagas oferecidas pelos Institutos Federais deverá ser, obrigatoriamente, ofertada para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na modalidade Integrado, o que demonstra a preocupação na formação profissional de jovens trabalhadores por meio da formação que supere a dualidade do trabalho material e intelectual.

De acordo com Pacheco (2011, p.10) o objetivo central dos Institutos Federais "não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso". De acordo com Pacheco (2011) a formação humana e cidadã deve preceder a

> [...] formação para o trabalho, pois permitirá aos profissionais formados a capacidade de se manter em desenvolvimento. Assim a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações do ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis na vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2010, p.15).

[78] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes >. Acesso em 26 de set. de 2019.

Para que a formação humana, realmente, se concretize nos Institutos Federais é importante assegurar o lugar da arte e da cultura tanto no ensino, quanto na pesquisa e como na extensão. Entender que a escola é espaço profícuo para a transformação social e histórica é primordial para que mesmo em uma instituição de ensino técnico e tecnológico possa se aproximar o currículo à realidade profissional e de vida na qual os estudantes estão inseridos.

Em relação à constituição da identidade dos Institutos Federais, ressaltamos a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Todavia, essa indissociabilidade, muitas vezes, enfrenta desafios e percalços, especialmente por alguns fatores. Dentre esses, destacamos: a constituição do corpo docente ser advindo das Universidades Federais sem, ou com pouca experiência na área de sua formação profissional e na docência, em especial, na docência na EPT; a formação de um corpo docente altamente titulado, assim, muitos professores ignoram os princípios institucionais e distorcem a missão dos Institutos Federais. Para Moraes e Kipnis (2017) é comum entre os docentes da EPT a "Vontade de ser uma universidade", visto que criam projetos pedagógicos de cursos superiores sem a verticalização com os cursos técnicos e descolados das necessidades sociais produtivas. E, ainda, implantam a pesquisa pautada na cultura da universidade, sem ter a aplicabilidade direta, ou seja, sem que a produção do conhecimento esteja articulada ao ensino e à extensão, "aproveitando-se de sua autonomia para, paulatinamente, encerrar a oferta de cursos técnicos em detrimento dos cursos de nível superior", conforme destacam Moraes e Kipinis (2017, p. 695). Além disso,

> [...] do ponto de vista dos investimentos públicos, alguns números podem expressar mais claramente a dimensão do problema que estamos tratando: se até o seu 93º aniversário (1909-2002), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) contava com 140 unidades de ensino, as reformas estruturais promovidas nos últimos 15 anos expandiram este número em 360%, chegando aos atuais 644 campi. Do ponto de vista orçamentário, o montante de recursos disponibilizados à Rede experimentou um acréscimo superior a 800% em apenas uma década, beirando a inédita marca dos R$ 10 bilhões em 2014. Uma distorção neste projeto se configuraria, portanto, em um sério problema educacional, econômico e político para o Estado brasileiro, merecendo a atenção de gestores e pesquisadores (MORAES & KIPINIS, 2017, p. 695).

Contudo, Moraes e Kipinis (2017) apontam que essa "Vontade de ser Universidade" não se deu depois da criação dos Institutos Federais, mas acompanha a história da EPT no

Brasil, a exemplo disso temos a UTFPR antigo Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (CEFET-PR).

> Trata-se de um fenômeno antigo, ligado ao desenvolvimento histórico de escolas que passaram por diversas transformações em mais de 100 anos, sempre precisando equacionar o desafio de ser um ambiente dedicado ao ensino das artes técnicas em um país fortemente marcado pela desvalorização do trabalho manual e pela supervalorização dos títulos de bacharel e de doutor. Esta tensão, presente em toda a sociedade brasileira, ganha força dentro destas escolas à medida que seu corpo docente vai titulando-se. Com isto em mente, o pesquisador que se proponha a investigar esta questão deverá reconhecer que a disputa em torno da nova institucionalidade não é consequência da Lei 11.892/2008, mas a sua causa (MORAES & KIPINIS, 2017, p. 696).

Na história da educação, bem como da sociedade capitalista como apontaram MORAES e KIPINIS (2017) sempre houve a dualidade entre o trabalho manual/material dedicado aos "desfavorecidos da fortuna", ou seja, classe social de pessoas com baixa renda e que se submetem a jornadas de trabalho desumanas, condições de trabalho precarizado e com baixa remuneração. De outro lado, o trabalho intelectual destinado aos filhos de classes sociais economicamente favorecidas. Portanto, o ensino técnico é destinado aos primeiros e o ensino de graduação destinado aos segundos, pois estes assumem altos postos de trabalho e poder na sociedade, enquanto os primeiros estão destinados aos trabalhos manuais.

Desse modo, coexistem dentro dos Institutos Federais projetos distintos, sendo eles: 1) visa formar mão de obra qualificada e 2) a serviço do desenvolvimento humano, dos sujeitos e subjetividades, compromissos inalienáveis com a sociedade. Esse modelo é diferente do universitário, dado que é dirigido ao ingresso imediato no mercado de trabalho, em lugar do envolvimento com pesquisas, estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos, com funções para além das de uma universidade. Segundo Silva e Melo (2018),

> [...] os IF, em sua nova institucionalidade, são apresentados como detentores de muitas vantagens e com a possibilidade de atender a alguns problemas da sociedade brasileira. Em primeiro lugar, a verticalização do ensino, que orienta a filosofia e as finalidades dos IF, prima pela otimização de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Por assim serem, são mais econômicos e flexíveis que as universidades, como bem requerem os organismos internacionais. Em segundo lugar, a oferta de educação superior pode contribuir com a expansão desse nível de ensino e com o alcance das metas do PNE, que, até então, o país tem tido dificuldades em atingir. Em terceiro, destaca-se o desenvolvimento de pesquisa aplicada e da extensão, ligadas a serviços técnicos que favorecem o desenvolvimento regional e os colocam a serviço das questões sociais. Em quarto, o vínculo dessas

> instituições com os APL[79] pode favorecer o desenvolvimento regional e as relações do governo com os setores produtivos. Em quinto, situa-se a natureza peculiar e múltipla dos IF, que permite abrigar uma gama de projetos e programas de distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão) e, assim, atender a públicos diferentes. Em sexto, essas instituições podem resolver problemas mais imediatos da sociedade, com a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, por meio dos cursos de formação inicial e continuada (FIC), técnicos e superiores de tecnologia. Por último, como asseguram vagas para as licenciaturas, podem auxiliar na formação de professores para a educação básica e EPT (SILVA e MELO, 2018, p.6).

Porém, o atual cenário político e econômico do Brasil expressa inúmeros retrocessos na história da EPT, como explicitaram Aguiar e Pacheco (2017) e Pacheco (2010) quando da análise que realizaram da conjuntura brasileira na década de 90.

> No caso específico da Educação Profissional, até uma lei, a 9.649/98[80], foi instituída no governo daquele período, impedindo a criação de novas escolas técnicas no âmbito federal, estimulando e favorecendo - via financiamento com recursos públicos - apenas a criação de novas escolas não públicas em parceria com estados e municípios. Anteriormente, já havia sido instituído o Dec. 2208/97 que obrigatoriamente separava a formação profissional de nível médio do ensino propedêutico, que além de tornar extremamente penoso para o aluno ter de dar conta de duas matrículas para concluir seus estudos, trazia uma dramática separação entre formação profissional e formação geral e humana do indivíduo (AGUIAR; PACHECO, 2017, p.17).

Sofremos com as consequências das políticas neoliberais, desde o século passado, de submissão aos interesses dos órgãos financeiros como representantes do capital estrangeiro que sucateiam o "público", em detrimento do "privado". Essas políticas têm graves consequências, principalmente, no que se refere à educação, que é uma das esferas mais atingidas.

Nesse cenário, os Institutos Federais, dez anos após a sua constituição, estão em busca da sua identidade. Esse é mais um motivo, além da recente criação dessas instituições, da busca pela constituição da identidade institucional e dos profissionais que neles trabalham, o que torna premente pesquisas *no* e *sobre* os Institutos Federais para compreensão desse cenário.

No próximo tópico apresentamos como foi a escolha do lócus de pesquisa e de formação, bem como faremos uma breve contextualização histórica do IFTM.

---

[79] Arranjos Produtivos Locais (APL).

[80] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm >. Acesso em: 17 de out. de 2019.

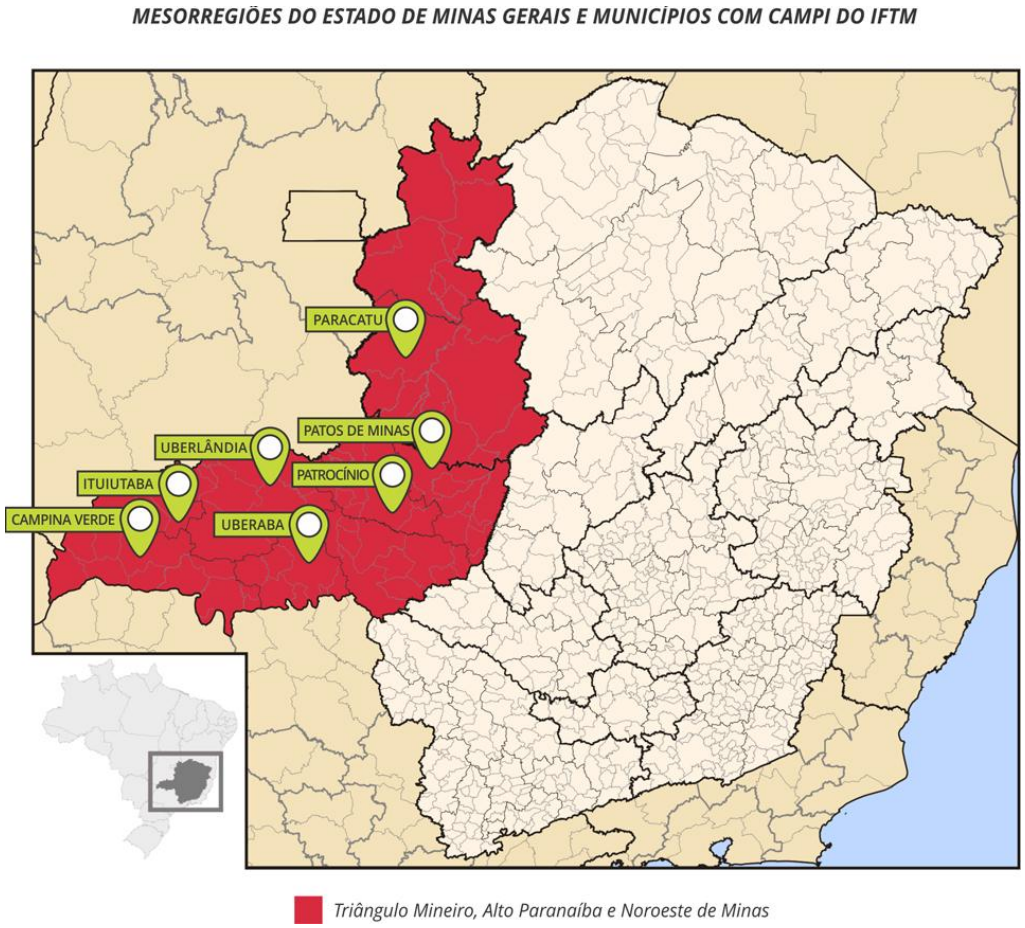
3.2 SINGULARIDADES QUE COMPÕEM O LÓCUS DE PESQUISA, DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro

> *Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.*
>
> *Rubem Alves*

O encontro da pesquisadora com o IFTM fez toda a diferença na escolha desse espaço como lócus de pesquisa e de formação. A epígrafe acima de Rubem Alves descreve bem como o processo de escolha aconteceu "na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro". Poder contribuir com a formação contínua e o DPD do local de trabalho é mais do que pesquisar: é formar e formar-se. Dessa forma, contextualizaremos o lócus de pesquisa, de formação e de prática docente.

O IFTM, em consonância com a Lei nº 11.892/2008, foi criado mediante integração do antigo CEFET - Uberaba, fundado em 1953 e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, fundada em 1969. Pelo ano de fundação essas duas instituições possuem 66 e 50 anos de oferta da EPT, respectivamente. Assim como os demais Institutos Federais, o IFTM disponibiliza a oferta da EPT nos diversos níveis de ensino e modalidades de cursos, permitindo a verticalização do ensino. Sua estrutura organizacional é composta, atualmente, por nove campi, sendo eles: Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, os campi Avançados Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde, dois Polos presenciais em Ibiá e João Pinheiro e também pela Reitoria. A despeito disso, a forma como o IFTM se constituiu abrangeu a mesorregião do Triângulo Mineiro, Noroeste de Minas e o Alto Paranaíba, conforme o mapa na Figura 7.

Figura 7: Mapa da região de abrangência do IFTM



Fonte: http://www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2019.

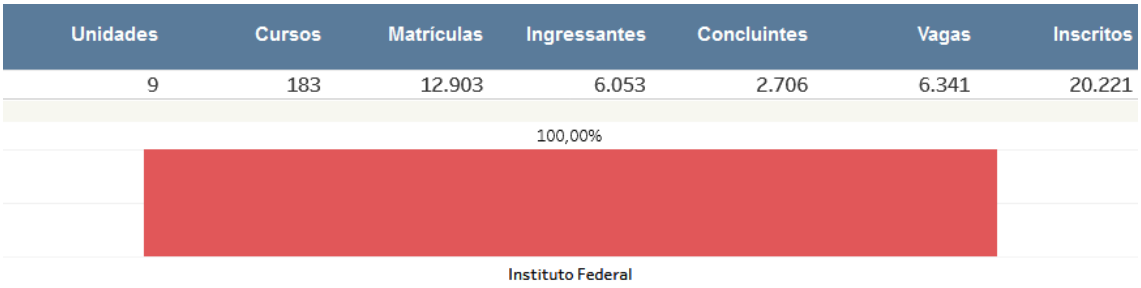
Essa mesorregião desempenha um importante papel no desenvolvimento econômico e social de Minas Gerais.

> Agronegócio, genética bovina e produtos químicos: a região do Triângulo Mineiro se destaca em todos esses setores devido a características regionais privilegiadas. Localização estratégica entre importantes estados brasileiros, mão de obra qualificada, condições perfeitas para o agronegócio e excelente infraestrutura são os principais diferenciais da região[81].

Na Figura 8, abaixo, podemos verificar a importância do IFTM como uma instituição de ensino técnico e tecnológico para a região a qual está inserido.

[81] Agência de Promoção de Investimentos e Comércio Exterior de Minas Gerais. Disponível em : < https://www.indi.mg.gov.br/a-forca-do-triangulo-mineiro/>. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

Figura 8: IFTM – número de cursos e matrículas



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha – ano base 2018.

A instituição possui 560 técnicos administrativos, 569 docentes e 10.901 matrículas, segundo o Relatório Gestor de 2018[82] (IFTM, 2018, p.8). O IFTM tem como missão "Ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática" (IFTM, 2016, p.5)[83]. Desse modo, oferta diversas modalidades de cursos para atender a diversidade de público que precisa de formação profissional, sendo eles: ensino técnico (integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio), tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação, além dos cursos de qualificação profissional e de idiomas. Alguns cursos são ofertados na modalidade Educação a Distância.

> Nesse contexto, a educação é compreendida como um meio de transformação social, indo além de um simples espaço de formação e capacitação profissional, tornando o Instituto Federal do Triângulo Mineiro um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento integral, assumindo como principal desafio a promoção de uma educação plena por meio da diversificação das atividades extracurriculares (IFTM, 2016, p.7)[84].

A partir desse momento, focalizaremos o Campus Uberlândia mais especificamente por ser o lócus deste estudo. O IFTM - Campus Uberlândia se localiza na zona rural da cidade de Uberlândia - MG, na Fazenda Sobradinho, entre a cidade de Uberlândia - MG e o distrito de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos, a aproximadamente 25 km de distância do centro de Uberlândia - MG. Possui área de 286,5 hectares, sendo 80% da terra agricultável e 20% de

[82] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/relatorios-de-gestao/pdf/Relatorio_de_Gest%C3%A3o2018.pdf >. Acesso em: 27 de set. de 2019.
[83] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>. Acesso em 26 de set. de 2019
[84] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>. Acesso em 26 de set. de 2019.

reservas nativas e cuja área construída conta com 37.299,92m^2 [85]. A Figura 9 mostra a extensão do IFTM - Campus Uberlândia e a vista do prédio principal.

Figura 9: Fotos do IFTM - Campus Uberlândia



Fonte: Acervo do IFTM - Campus Uberlândia.

O IFTM - Campus Uberlândia, assim como os demais Institutos Federais e *campi*, passou por transformações ao longo de sua história. Desse modo, apresentaremos, brevemente, alguns marcos da história desse campus. Não aprofundaremos nossas discussões sobre esses marcos constituintes da história do Campus Uberlândia, pois outros pesquisadores[86] já se debruçaram sobre essa temática.

[85] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/uberlandia/historico/ >. Acesso em 26 de set. de 2019.
[86] Damasceno (1991), Garcia (2011) e Coutinho (2012).

A história do Campus Uberlândia inicia-se com a assinatura do acordo entre o Governo Brasileiro, representado pelo o Ministro da Agricultura Mário Meneghetti e o Governo do Estado de Minas Gerais, representado pelo Deputado Federal Rondon Pacheco para construção da "Escola Agrotécnica de Uberlândia" em 21 de outubro de 1957 (GARCIA, 2011; COUTINHO, 2012).

O Brasil estava com um projeto de desenvolvimento pautado na necessidade de crescente industrialização. O governo de Juscelino Kubitschek tinha como lema para a busca de crescimento econômico "Cinquenta anos em cinco", marca do desenvolvimentismo, já que o ideário era promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

> O processo de industrialização brasileiro ocorreu tardiamente se comparado aos países europeus, mas entre as décadas de 1930 e 1960, presenciamos um elevado investimento neste setor o que proporcionou um desenvolvimento acelerado. Contudo, paralelo ao crescimento da indústria ocorria à estagnação da agricultura. O setor primário permanecia com técnicas rudimentares de exploração e as suas demandas tecnológicas ainda eram bastante limitadas, o que dificultava o aumento da produção (GARCIA, 2011, p.147).

Com relação aos interesses de Uberlândia na construção da Escola Agrotécnica, "acreditou-se que as forças políticas, imbuídos do ideal de cidade progressista, sempre quiseram estar à frente no desenvolvimento dos seus vários setores, inclusive na educação" (GARCIA, 2011, p.15).

> Outro fator que levou Uberlândia a lutar em favor da criação do Colégio Agrícola de Uberlândia decorreu da conjuntura do país naquela época. As décadas de 1940 e 1950 se caracterizaram pelo intenso êxodo rural, as precárias condições de vida no campo, a substituição da mão de obra humana pela máquina, o aumento da concentração de terra, bem como o desenvolvimento que ocorria nas cidades nesse período, decorrente da industrialização, fizeram com que as populações rurais migrassem para o setor urbano em busca de emprego e moradia (GARCIA, 2011, p. 63).

Desse modo, a conjuntura política e econômica da época exigia uma qualificação da mão de obra para o setor primário, porém a construção desse espaço delongou-se por 11 anos devido a uma série de questões políticas e financeiras (GARCIA, 2011; COUTINHO, 2012). Um fator preponderante para essa demora foi que de 1961 a 1969 o Brasil passou por cinco presidentes, o que dificultava a continuidade dos investimentos.

Nesse cenário uma instituição que teve papel importante na fundação do Colégio foi a Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIAPU)[87], que "acompanhou todo o seu processo de criação. A entidade compunha as classes produtoras da cidade e tinha forte atuação junto ao poder municipal" (GARCIA, 2011, p. 16).

A economia na cidade, nesse período, esteve desenvolvida, principalmente, nas relações mercantis e agrícolas. Cidade propícia, principalmente pela localização geográfica, pois possui muitas rodovias federais e está localizada na região central do Brasil. O setor primário da economia permanecia com suas técnicas rudimentares de produção e o aumento da produtividade verificado nesses anos ocorreu devido ao processo de urbanização, mas não se comparava à produtividade da indústria, que se expandia rapidamente. Necessitava, dessa maneira, de um processo de modernização agrícola (máquinas e insumos modernos) e com isso precisava de mão de obra qualificada para introduzir e manipular novas técnicas de produção. A ausência de escolaridade era um dos importantes fatores que impedia a modernização agrícola, dado que impossibilitava a introdução de novas tecnologias no meio rural e, por isso, a necessidade crescente de uma escola que formasse a mão de obra para o campo.

Em 1964 antes mesmo do prédio da Escola Técnica Federal de Uberlândia ficar pronto, pelas questões acima elencadas, houve alteração na nomenclatura da instituição, que passou a ser chamada de Colégio Agrícola de Uberlândia (CAU) por meio do Decreto nº 53.558/64.

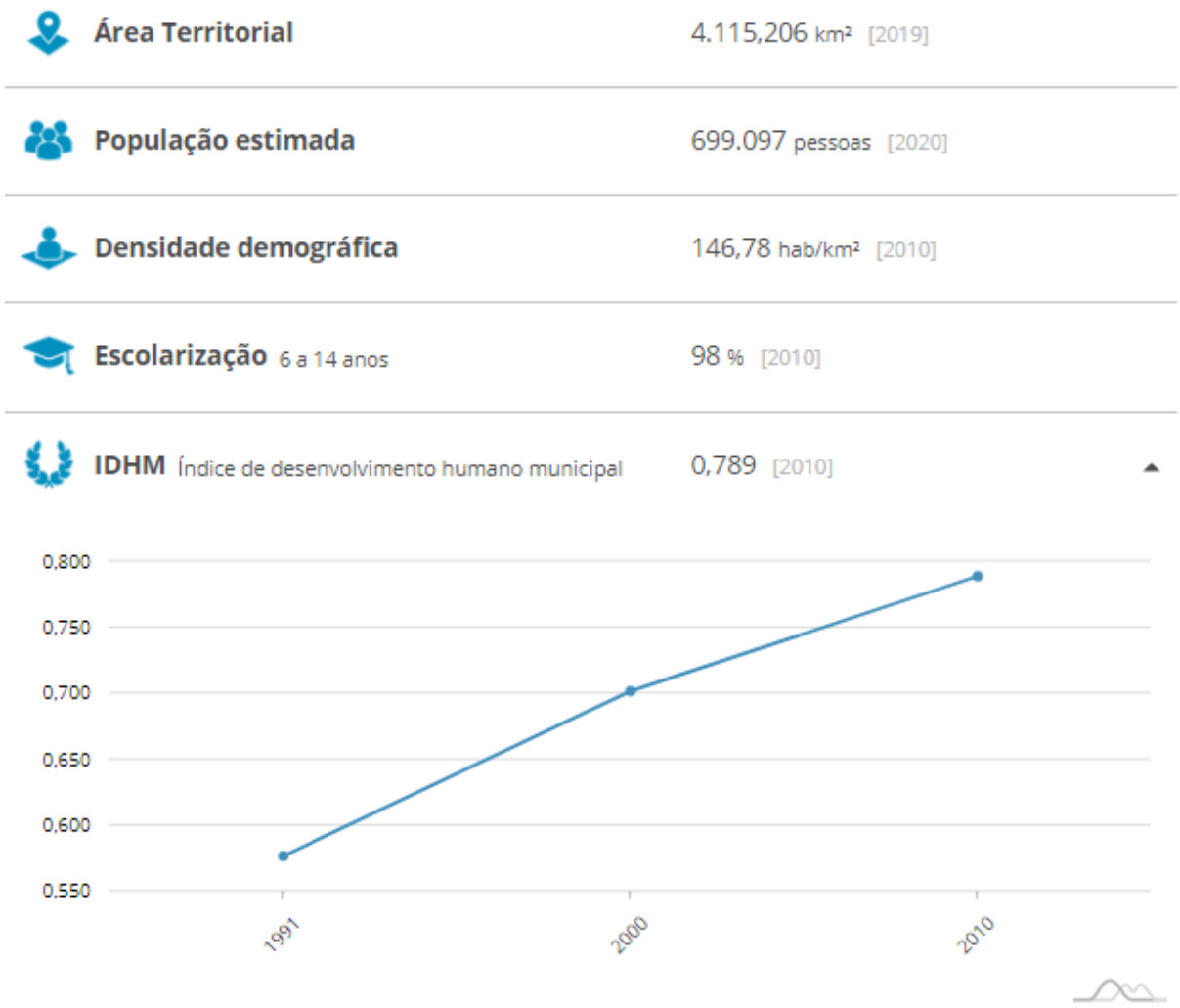
Somente em 13 de abril de 1969 o Colégio Agrícola de Uberlândia foi inaugurado. A primeira turma iniciou as aulas em 04 de agosto de 1969 no curso Técnico em Agropecuária de nível médio. Para composição da primeira turma foi ofertada 60 vagas e foi composta por alunos de diversas regiões do país e a formatura dessa turma foi em 1972 (GARCIA, 2011, COUTINHO, 2012). No ano de 1979, a instituição teve, novamente, sua nomenclatura alterada pelo Decreto nº 83.935/79 o CAU passou a ser chamado de Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia com a lei de Criação dos Institutos Federais passou a compor o IFTM transformando-se em "IFTM - Campus Uberlândia".

A Figura 10 mostra o Índice de Desenvolvimento Humano de Uberlândia (IDH), o que coloca Uberlândia dentro da classificação de IDH alto segundo os parâmetros do Instituto

[87] Desde 1969, a ACIAPU passou a se chamar Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB) e transferiu todas as discussões do setor agrícola para o Sindicato Rural.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Convêm ressaltar que pelo potencial econômico social de Uberlândia, além do IFTM - Campus Uberlândia a cidade conta também com o IFTM - Campus Uberlândia Centro.

Figura 10: Índice de Desenvolvimento Humano de Uberlândia



Fonte: IBGE - https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

Atualmente, o IFTM - Campus Uberlândia possui cursos de níveis técnicos subsequentes (Agropecuária e Aquicultura), técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Alimentos, Meio Ambiente e Manutenção e Suporte em Informática), graduação (Engenharia Agronômica e Tecnologia em Alimentos), especialização (Controle de

Qualidade em Processos Alimentícios e Ensino de Ciências) e de idiomas (Inglês, Espanhol e Francês) e um curso na modalidade PROEJA (Auxiliar Administrativo)[88].

Para atender a diversidade de cursos, o Campus Uberlândia possui no seu corpo docente 83 professores efetivos e 92 técnicos administrativos, totalizando 175 servidores (IFTM, 2018, p.8)[89] e uma estrutura de salas de aulas, Unidades Educativas e de Produção (UEPs), laboratórios, salas de professores e de administrativos, biblioteca, anfiteatro, alojamentos, refeitório, dentre outros espaços. E foi nesse espaço que desenvolvemos a formação dos professores visando promover o DPD.

Na próxima seção apresentamos o referencial teórico que nos deu sustentação para o desenvolvimento da formação docente e para a análise dos dados da pesquisa.

[88] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/uberlandia/cursos/ >. Acesso em: 26 de set. de 2019.

[89] Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/relatorios-de-gestao/pdf/Relatorio_de_Gest%C3%A3o2018.pdf >. Acesso em: 27 de set. de 2019.

4

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
um fio e várias costuras

4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: identidade, saberes e práticas

> *O desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.*
>
> *Marcelo Garcia (2009a)*

Nesta seção apresentamos a compreensão referente ao Desenvolvimento Profissional Docente, partindo do pressuposto que esse conceito se traduz no amálgama de outros conceitos: identidade profissional, saberes docentes e profissionalização. Ao concebermos a docência como profissão complexa, que ocorre em contextos circunscritos e que, portanto, exige densa formação no campo específico e pedagógico, apontamos para a defesa de que haja políticas institucionais de formação permanente. Essa formação somente poderá se consolidar se for aliada às condições de trabalho que viabilizem aos docentes efetivas oportunidades formativas no contexto dos Institutos Federais. Além disso, outra finalidade desta seção é apresentar o mapeamento referente aos cursos de formação contínua nos Institutos Federais brasileiros.

A formação docente e a análise dos processos de aprender a ensinar tem sido preocupação constante dos pesquisadores em educação nas últimas décadas, visto que a partir da segunda metade do século XX iniciamos um processo de mudança de paradigma. Essa mudança ocorreu, principalmente, porque o modelo Newtoniano-cartesiano, alinhado a pressupostos de um ensino conservador e reprodutor de conhecimentos, já não mais atendia as demandas dos processos educacionais. De outro modo, começa a ter força o paradigma da Complexidade que, conforme Behrens (2007), advém do movimento de globalização da economia, da educação, da cultura, além do avanço da ciência e da Sociedade do Conhecimento. Nesse sentido, foram necessários novos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem que abarcassem a conexão, a produção de conhecimento e uma busca constante por transformações. Nesse viés, Pimenta (2014) corrobora com essas reflexões, ao explicitar sua concepção de formação docente, nesse cenário, como processo de Desenvolvimento Profissional Docente.

> O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

> Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA, 2014, p.13).

Muitos são os estudos sobre a formação docente e o DPD dos professores que atuam na educação superior, contudo quando se trata do DPD dos professores dos Institutos Federais as pesquisas são ainda incipientes, como pudemos verificar no levantamento do "Estado da Questão", em que apenas 18 pesquisas tratavam da temática. Desse modo, nesta tese, o nosso olhar é sobre o DPD dos professores dos Institutos Federais.

Ao discorrermos sobre o DPD nos Institutos Federais, temos dentre outros, o compromisso ético de ampliar o debate crítico sobre a docência como uma profissão que deve ser pensada, analisada e pesquisada, levando em consideração os contextos histórico, político, econômico, social, cultural e institucional/organizacional, nos quais se inserem as práticas pedagógicas. Concordamos com Aguiar e Ozella (2013) que o indivíduo e a sociedade se constituem mutuamente e o contexto e as políticas repercutem, substancialmente, na ação educativa dos professores, no seu papel na educação e na sociedade.

Não podemos deixar de assinalar que as concepções de formação docente variam de acordo com a visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Assim, é importante que apresentemos a concepção de educação que conduz nosso debate. Saviani (2016) define a educação como:

> o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes (SAVIANI, 2016, p.17).

Nesse mesmo sentido, Pimenta (2012) acrescenta que:

> [...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas instituições, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada

> fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 2012, p.24).

Desse modo, ao pensar a docência na EPT e o processo de DPD precisamos levar em consideração as desigualdades sociais e a exclusão que o neoliberalismo provoca na sociedade. E, ainda, em grande medida, vem acompanhado de um discurso naturalizado da meritocracia, em que todos têm as mesmas condições e oportunidades e que para conquistar seus objetivos "basta que estude e que se esforce".

Nesse cenário, os professores, ao construir sua visão crítica do processo de ensinar devem conduzir os estudantes a pensarem criticamente; a não aceitar esse discurso e entender que não basta apenas o esforço, mas, essencialmente, ao contribuir para assegurar as condições concretas e oportunidades para que os estudantes possam ter acesso à educação escolar, estarão contribuindo também para a permanência e sucesso na conclusão de cada etapa da educação básica e superior. Nesse sentido, Pimenta (2012, p.15) em sua reflexão sobre o trabalho do professor indica a importância dessa consciência crítica ao afirmar que: "na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho [do professor] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares".

Portanto, a docência, trabalho específico do professor, é uma profissão desafiadora que acontece num espaço carregado de marcas e contradições, de intencionalidades e de concepções diversas. É um processo complexo que integra e articula as dimensões pessoais, profissionais e institucionais/ organizacionais. Dentro dessas dimensões, precisamos ter a compreensão do caráter pedagógico do trabalho docente e que esse requer múltiplos saberes. Além disso, cabe considerar que o ensino é uma prática social complexa. Assim, o professor da EPT tem um papel social bem abrangente, uma vez que atua em diversos níveis e modalidades de ensino, o que, de certo modo, implica em maior complexidade do exercício profissional docente nesse contexto.

Desse modo, para que o professor consiga abarcar as demandas múltiplas e complexas do seu trabalho, há necessidade de formação inicial e contínua, principalmente porque a formação pedagógica desses profissionais, egressos em sua maioria de cursos de bacharelado e tecnológicos é deficitária. Em muitos casos, a formação de professores EPT é até

inexistente, portanto, requer da instituição a elaboração de políticas institucionais de formação permanente.

Esse processo contínuo de formação docente precisa ser na reflexão permanente *na* e *sobre* a prática pedagógica, como diz Freire (1995, p. 71) "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira ás 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática". Para Marcelo Garcia (1999, p. 26) a expressão formação docente significa:

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no, âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Desse modo, a formação de professores denota uma dimensão pessoal, pois implica o envolvimento do professor como indivíduo responsável pelo desencadeamento do seu processo formativo e de seu DPD. Além da dimensão pessoal apresenta também uma dimensão coletiva, pois é um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas de forma individual e coletiva, partindo das reais necessidades formativas. Já a dimensão institucional/organizacional do processo formativo é de suma importância para que as demais dimensões apresentadas possam ser desenvolvidas. Assim, o apoio da instituição, por meio de políticas institucionais, se faz necessário para viabilizar o espaço de formação, a proteção de carga horária, a mediação e os incentivos para que o processo de formação aconteça e, por conseguinte o DPD. Todas as condições, elencadas, anteriormente, demonstram o respeito às necessidades dos professores.

Para que possamos compreender melhor como os professores dos Institutos Federais se desenvolvem profissionalmente faremos algumas costuras indispensáveis com alguns conceitos como: identidade, saberes e práticas. O DPD, além de levar em consideração o contexto ao qual o docente está inserido, pauta-se na premissa de que o professor precisa ter oportunidades formativas e seja instigado a fazer indagações constantes sobre sua formação e sua atuação (MARCELO GARCIA, 2009a). Portanto, dominar o conteúdo é condição essencial para o professor, porém é apenas uma das exigências para o exercício da docência.

Precisamos mudar a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” (MELO 2009, p.32). Dessa forma e de acordo com Marcelo Garcia (2009a) na epígrafe deste tópico, o DPD requer algumas indagações. Dentre muitas que poderiam ser formuladas: quem sou eu neste momento? Quem eu quero ser? Como eu me vejo? Como os outros me veem? O que faço bem? O que preciso aprender? O que motiva a querer aprender? Quais são as minhas necessidades formativas?

O DPD inicia-se com a formação inicial e se estende por toda a vida profissional, no entanto, o docente perpassa por alguns processos que merecem destaques, dentre eles: o processo de socialização profissional, a construção da identidade profissional, a construção dos saberes docentes, a estruturação das práticas pedagógicas e a formação contínua.

A formação docente, a inserção na carreira do magistério na EPT, a forma como os professores se desenvolvem profissionalmente, como constroem sua identidade profissional, seus saberes e como estruturam suas práticas, são questões que se relacionam diretamente com o seu processo de socialização e com a adesão à profissão. Assim, para que o professor entenda a complexidade do seu papel na EPT ele precisa conhecer a instituição na qual ele se insere. Destarte, o acolhimento que o docente recebe quando ingressa em uma instituição de ensino, faz toda a diferença para seu processo de socialização e construção de sua identidade profissional.

Vários autores buscam analisar e compreender como se dá essa fase da vida profissional dos professores. Dentre eles, Tardif, Raymond (2000), Musanti (2010), Isaia et. al. (2011), Dubar (2012), Melo (2018) e etc. As pesquisas apontam para a necessidade de maior preparação desse profissional para os desafios da inserção profissional. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.217), a socialização profissional “refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

Nesse sentido, sabemos que a docência é uma das profissões em que a socialização começa antes do ingresso na carreira docente. Tardif e Raymond (2000, p.218) nos apresenta esse período como “socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores”. Ou seja, passamos anos no meio escolar na condição de aluno, assim temos o contato com a profissão docente antes mesmo de tornar um profissional, isso possibilita influências na orientação e nas práticas pedagógicas. Musanti (2010) evidencia que a socialização docente é marcada pelas continuidades, entendidas como influências do

meio familiar e escolar enquanto aluno e pelas rupturas, entendidas como as experiências cotidianas, sociais e crenças, em que os êxitos e fracassos estão presentes na vivência docente.

Tardif e Raymond (2000) completam que entre as experiências no início de carreira e o conhecimento profissional do professor há mais continuidade do que rupturas, principalmente aquelas que caracterizam a socialização primária.

> Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente, por estarem imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (TARDIF, RAYMOD, 2000, p. 216).

A partir do exposto e em se tratando de socialização profissional docente nos Institutos Federais o Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no que concerne ao estágio probatório, coloca como requisito que o professor participe de um programa de Recepção Docente que deverá ser instituído pelas Instituições Federais de Ensino. Essa recepção, ou ambientação docente, é de suma importância para o início do processo de socialização profissional, de tal forma que o professor se sinta seguro para o desenvolvimento do seu trabalho e consiga compreender as relações existentes entre alunos e professores, professores e professores e professor e instituição com suas rotinas, valores, regras e etc.

Assim, a socialização profissional docente pode ser definida também "como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente e como um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passivamente ou ativamente, à cultura institucional" (MUSANTI, 2010, p. 1).

Segundo Marcelo Garcia (2009b, p.20), "os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado e comprometido com sua profissão", pois o ingresso na docência provoca, em muitos docentes, o choque de realidade (TARDIF, 2002). Nesse período, os docentes descobrem que o domínio dos referenciais teóricos e práticos, aprendidos na formação específica e na pós-graduação, não são os únicos saberes necessários a profissão, assim sentem que as exigências são muito maiores.

> As bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que inúmeros autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 226).

Assim, deve-se entender o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na busca constante por sua identidade profissional. Esse processo relaciona-se com a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros.

> É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo de suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e os contextos político, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, o valor, o conhecimento sobre as matérias que ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009a, p.7).

Sabemos da problemática que envolve a identidade do professor dos cursos superiores, como também, dos professores dos Institutos Federais, cuja ênfase da formação profissional fica limitada ao conhecimento específico da área de formação inicial do docente. Ou seja, "para ser professor de eletrônica basta ser engenheiro, para lecionar microbiologia basta ser biólogo, para assumir o ensino de desenho industrial basta ser arquiteto, e assim por diante" (MELO, 2009, p.29), gerando conflito significativo de identidade profissional: não sou "professor", mas atuo como "docente".

Pimenta (2012) contribui com nossos estudos ao apontar que a identidade docente

> [...] não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento histórico, como resposta as necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatutos de legalidade. [...] caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante de realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA, 2012, p.19).

Mas para que ocorra essa compreensão é necessário que o professor esteja aberto às mudanças e as interações entre os pares, pois se o professor entender que está pronto e acabado, dificilmente se desenvolverá profissionalmente e, consequentemente, não se identificará totalmente com a profissão de professor.

Dubar (2005, p.105) corrobora com nossas reflexões ao definir a identidade como "o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições". Essas identidades por serem sujeitas a uma historicização sofrem constantemente o processo de mudança e transformação (HALL, 2000).

Dessa maneira, podemos inferir que, ao se envolver com a prática profissional e construir os saberes pedagógicos na ação e na reflexão sobre a ação, o professor vai, aos poucos, construindo e reconstruindo sua identidade docente. Dessa forma, Marcelo Garcia (2009a), assim como Dubar (2005), afirmam que é preciso considerar a identidade docente como uma realidade que se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade, segundo Marcelo Garcia (2009a, p.12), "não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional", portanto, em constante processo de ressignificação.

Desse modo, a identidade profissional do docente constrói-se através dos significados sociais que vão sendo vivenciados na profissão, com as práticas pedagógicas consagradas e instituídas, na unidade teoria-prática, na aquisição e na relaboração dos saberes pedagógicos individual e coletivamente. Também constrói-se com a necessidade de adaptar-se e, ao mesmo tempo, desenvolver-se no contexto histórico-cultural em que está inserido.

Nesse sentido, é proeminente o fato de que a identidade docente está em constante transformação, como apontam Pimenta e Anastasiou (2014).

> Uma identidade profissional se constrói, pois com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

A construção da identidade docente se refere a um percurso marcado por diversos desafios, o que incide na necessidade de rever cotidianamente os saberes inerentes à profissão. Pimenta (2012) identifica três saberes docentes que mediam o processo de construção da identidade profissional docente, são eles: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

De acordo com Pimenta (2012) os saberes da experiência advêm de variadas fontes, ou seja,

> [...] os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons de conteúdo, mas não de didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais foram os mais significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os esteriótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2012, p.21).

Para a referida autora, os saberes da experiência são significativos, porque são gestados no cotidiano do trabalho docente, são, portanto, permeados por processos reflexivos que brotam das trocas entre colegas de profissão, dos referenciais teóricos acessados e dos sentidos produzidos a partir das experiências profissionais.

Em relação aos saberes do conhecimento podemos dizer que são os conteúdos disciplinares tão presentes no cotidiano das escolas. Estes saberes são adquiridos na graduação nas diversas áreas do saber (história, física, ciências agrárias e etc.), denominados de conhecimentos específicos. Porém, Pimenta (2012) ressalta que:

> [...] poucos professores já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual é o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e sociedade (PIMENTA, 2012, p. 22).

Pimenta (2012) acrescenta que:

> se entendermos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão é preciso operar com as informações na direção, de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então

> parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012, p.24).

A autora referida indica a relevância de se ter consciência do poder do conhecimento na produção da vida material, social e existencial da humanidade. Conforme postulado por Pimenta (2012), só assim, podemos compreender como a disciplina que ministramos pode contribuir para o processo de humanização dos estudantes.

Ao tratar dos saberes pedagógicos, Pimenta (2012) nos traz uma reflexão importante ao enfatizar que "os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora" (PIMENTA, 2012, p.29). E, ainda, complementa afirmando que:

> Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade , no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2012, p.30).

Nesse sentido, dizemos que o DPD promove a elaboração e re(elaboração) de saberes pedagógicos e, consequentemente, a construção da identidade docente. Não podemos deixar de problematizar que, para haver o DPD e a profissionalização da docência, é necessário que haja

> [...] *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua suposta "má formação" (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*) (DINIZ-PEREIRA, 2019, p.71).

Para o referido autor, esses posicionamentos pouco contribuem para a resolução de problemas históricos no campo da formação docente. Desse modo, é importante que os

discursos se acautelem para que não haja culpabilização dos docentes por não se desenvolverem profissionalmente, principalmente porque é preciso considerar as reais condições para que a formação contínua seja realizada.

Ao analisar as condições de trabalho docente dos professores dos Institutos Federais algumas condições ainda são favoráveis, porém, esse quadro pode vir a mudar com os desinvestimentos e retrocessos ocorridos na educação em função das atuais políticas nacionais para a educação de modo geral.

Entendemos, assim como Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (2009a), Pimenta (2005), Diniz-Pereira (2019), Melo (2012, 2018) e outros autores e pesquisadores do DPD, que a instituição educacional é o lócus propício para a formação contínua e o DPD. Essa defesa dos referidos autores confirma-se, pois é nesse espaço que os saberes docentes são mobilizados e as práticas pedagógicas concretizadas. Dessa forma, o espaço coletivo e colaborativo é entendido como propício à formação, pois por meio da reflexão *na* e *sobre* a prática e, principalmente, com seus pares, que os saberes docentes vão sendo ressignificados, reverberando em mudanças nas práticas pedagógicas docentes. Segundo Marcelo Garcia (2009a) o DPD:

> 1.“Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o **professor é um sujeito que aprende de forma activa** ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
> 2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os **professores aprendem ao longo do tempo**. Assim sendo, considera-se **que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios.** Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
> 3. Assume-se como **um processo que tem lugar em contextos concretos**. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, **as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias relacionadas pelos professores;**
> 4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como **um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;**
> 5. **O professor é visto como um prático reflexivo**, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, **as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas**;

> 6. **O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo**, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
> 7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. **As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhe parece mais benéfico**" (MARCELO, 2009a, pp. 10-11) (Grifo Nosso).

Desse modo, assumimos a partir de Marcelo Garcia (2009a), que o professor é reflexivo e aprende de forma ativa. Os processos formativos devem levar em conta os conhecimentos prévios dos professores, uma vez que por meio deles os professores conseguem fazer relações com as novas experiências. Essas novas experiências formativas para serem eficazes têm que se basear na escola e devem ter relação com as atividades diárias dos professores, além de consistir em ajudá-los a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o DPD deve ser concebido como um processo colaborativo e formativo e deve partir das reais necessidades formativas dos docentes dos Institutos Federais.

No próximo tópico tecemos reflexões sobre os Institutos Federais como contexto de trabalho docente e DPD.

4.2 INSTITUTOS FEDERAIS: contexto de trabalho e de desenvolvimento profissional docente

> *Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição.*
>
> *Paulo Freire (1996)*

O trabalho docente é uma atividade profissional complexa, que exige o domínio de saberes específicos, portanto, requer formação inicial e contínua para que os conhecimentos teórico-práticos da docência sejam construídos e mobilizados. Assim, podem se constituir em uma práxis pedagógica consciente, que favoreça a transformação social dos estudantes e, consequentemente, a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Para que esse movimento de transformação aconteça é preciso ter consciência que a profissão docente não é neutra, como bem refletiu Freire (1996) na epígrafe acima, pois exige interferir em determinada realidade e tomar posição. Portanto, é dotada da dimensão política, técnica, ética, estética e etc. Desse modo, não basta ter o domínio dos conhecimentos técnicos

científicos da profissão, mas um saber docente que envolva a dupla competência[90]: a científica e a pedagógica. De acordo com Tardif (2002, p.39), "o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". Além disso, o olhar crítico sobre o contexto político, econômico e social contribui para que a docência seja exercida de forma consciente e transformadora.

Destarte, a docência tem que ser entendida como uma prática social e o professor, como um profissional da educação que, independente do tempo de atuação profissional, se busque continuamente novas aprendizagens, haja vista que as demandas educativas e sociais estão sendo postas, constantemente, à educação escolar e, ao professor são exigidos conhecimentos teórico-práticos que possam atender a dinamicidade da sociedade.

Em se tratando da docência na EPT ressaltamos que nesses mais de 100 anos de criação da RFEPCT a EPT passou por várias mudanças de filosofia, a maioria advinda de visões políticas distintas, porém, no que concerne a formação do professor para atuar na EPT as mudanças foram lentas e gradativas. O magistério no Brasil admitiu não somente na EPT, mas em outras modalidades de ensino, um grande contingente de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento sem formação docente.

Considerando que a profissionalização do docente da EPT, a qual nos referimos, envolve a formação inicial e contínua, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho, podemos afirmar que não houve, por muitos anos, um processo de profissionalização para o docente da EPT. Segundo Caldas (2011, p. 34),

> essa modalidade de educação, muito caracterizada pelo "fazer", é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As iniciativas na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecerem, ou mesmo se caracterizarem com o rigor, a intensidade e a sistematização necessários (Grifo do Autor).

[90] O conceito de competência é polissêmico, portanto, exige explicitar o posicionamento teórico referente à sua compreensão. Nesta tese assumimos a definição proposta por Rios, quando indica que: "A ideia de bem parece-me significativa na definição de competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador" (RIOS, 2001, p. 48).

Nesse viés, a formação de professores para atuar na EPT nos Institutos Federais, demanda um processo de discussão e revisão de saberes no sentido de contribuir para o fortalecimento da profissionalização docente na EPT, principalmente nesse cenário multifacetado e em grandes transformações, como aponta Souza (2015):

> O fato é que o mundo globalizado exige das instituições de ensino mudanças que não afetam somente quem aprende, mas, fundamentalmente, quem ensina. Nesse cenário de transformações, o professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é posto a frente de desafios constantes e de grande complexidade (SOUZA, 2015, p.30).

Exige-se formar para além da ascensão social, mas para uma tripla função: acadêmica, econômica e social, visto que dominar o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Assim, a formação contínua é condição essencial para o DPD, pautada na perspectiva colaborativa, reflexiva e preocupada com as várias dimensões do fazer pedagógico.

Há uma urgência em profissionalizar a docência, uma vez que a atividade docente[91] não pode se basear no "aprender a aprender", como se fosse um notório saber ou fundamentada na racionalidade técnica e nas perspectivas neoliberais que desqualificam, desprofissionalizam e desmerecem o trabalho docente. A lógica neoliberal tem consequências para o trabalho do professor, pois ocasiona mudanças na cultura acadêmica, na identidade institucional, nos seus objetivos, no fazer pedagógico e acarreta um processo de intensificação, precarização e adoecimento dos docentes.

Portanto, mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas ao longo de toda história da EPT brasileira, reverberam na profissão do docente, que, inserida em um contexto circunstancial, vivencia aspectos determinantes, como a expansão do ensino técnico, superior e tecnológico, as inovações tecnológicas; a globalização e sociedade do conhecimento, as mudanças na relação professor-aluno, além do controle externo e uma lógica de produção para atender as demandas do mercado da produção.

Um ponto a ser destacado é que, o processo de expansão da RFEPCT e, consequentemente, a criação dos Institutos Federais está diretamente relacionada à contratação de novos professores e tem sido marcado por inúmeros desafios a serem

[91] Atividade docente é "uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social (VEIGA, 2009, p.57).

superados. Desses, pelo menos um nos interessa diretamente: as fragilidades formativas dos professores que ingressam na carreira EBTT.

Convém ressaltar que o crescimento exponencial do número de vagas para a docência, muitas vezes, não é acompanhado por projetos que legitimem e promovam o desenvolvimento profissional docente, prevalecendo à ideia de que para atuar como professor, basta ter domínio do conteúdo a ser ensinado a partir da máxima: quem sabe, sabe ensinar (MELO, 2009). Podemos dizer que é comum a "falácia do discurso de que se tem o "dom" para ensinar, logo, não há necessidade de aprender a profissão, pois se trata de um saber "inato" (MELO, 2018, p.26) (Grifo do Autor). Ressaltamos que a docência não é um dom e sim uma profissão e, assim, como as demais profissões, o aprendizado inicial e contínuo, é essencial, pois só profissionalizamos a docência quando aprendemos a profissão (MELO, 2018).

São várias as questões macrossociais que incidem diretamente na prática profissional do professor da EPT, dentre elas destacamos: as políticas de formação docente, o ingresso, a progressão na carreira docente, a intensificação e precarização do trabalho docente e as condições de trabalho impostas na perspectiva produtivista e mercantilista da sociedade capitalista. E, ainda, lhes são exigidos atuar tendo como premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assumir cargos de gestão e atender as diversas demandas administrativas.

Nessa perspectiva, para contextualizar a realidade vivenciada no século XXI, necessariamente, no âmbito da docência na EPT, é preciso destacar as diversas influências no campo político, econômico, cultural e social que incidem, diretamente, na atuação docente. Analisar, brevemente, a historicidade e o espaço de trabalho dos professores é o ponto de partida para compreender a urgente necessidade de ações que priorizem a reconstrução dos saberes docentes e da identidade profissional ao longo da carreira.

Destacamos, dentre as questões macrossociais, a necessidade de formação contínua dos professores da EPT, que muitas vezes, se sentem despreparados para o exercício da docência, tendo em vista, a formação na área específica proporcionada pelos cursos de graduação e pós-graduação. Os professores são formados baseados numa racionalidade instrumental, bem como na valorização dos conhecimentos específicos de suas áreas de formação, estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas (MELO, 2018). Desse modo, ao refletirmos sobre o trabalho docente nos Institutos Federais não poderíamos deixar de perpassar nossas discussões pela universidade, espaço de produção de conhecimentos e

lócus de formação humana e profissional de muitos professores que estão atuando na EPT. Melo aponta que:

> [...] embora **a universidade** se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual **tem-se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, na educação profissionalizante, além dos cursos de graduação**. Regra geral são considerados habilitados para assumir a carreira docente, nesses níveis, aqueles profissionais que possuem um título superior, qualquer que seja (MELO, 2009, p.29) (Grifo Nosso).

Nesse sentido, a Universidade brasileira precisa rever seus itinerários formativos e repensar as ações de formação para que continue preparando jovens e adultos de maneira promissora, buscando a qualificação profissional nas mais diversas áreas do saber de forma crítica, consciente, humanizadora, seja como bacharéis, tecnólogos ou licenciados, visando a transformação social. Pimenta e Anastasiou (2014) defendem que:

> [...] a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se apresentam, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.173).

Em relação à formação para atuar como docente nos Institutos Federais esse problema se agrava, visto que os professores são da carreira do EBTT e atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino que vão da educação básica a pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. E, ainda, atuam no PROEJA e em cursos de qualificação profissional, o que requer desses professores saberes muito diversos e uma transposição didática[92] que se adeque a cada modalidade de ensino.

A Lei de Criação dos Institutos Federais nº 11.892/2008 apresenta no seu Art. 6 "que os Institutos Federais têm por finalidades e características: III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (BRASIL, 2008, s/p.).

[92] "Transposição didática é aqui entendida como a possibilidade que o professor tem de, a partir do domínio do conhecimento científico e dos saberes pedagógicos, interpretar, reorganizar e reformular os saberes disciplinares, transformando-os de objetos de saber em objetos de ensino, para que possam ser perfeitamente apreendidos pelos alunos [...] Essa é uma tarefa complexa e somente poderá ser realizada se o professor tiver recebido uma formação que lhe permita a construção dos saberes docentes" (MELO, 2012, p.41).

Porém, no que concerne a formação docente para atuar nessas modalidades fica fragilizada, haja vista que, de acordo com a LDB 9394/96 Art. 62, a formação dos professores da educação profissional de nível médio deveria ser obtida em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996), pois atuam na Educação Básica, no entanto, a maioria não é, ficando a cargo das instituições que os recebe promover essa formação.

Sobre a formação do bacharel não licenciado a LDB no seu Art. 63 inciso II diz que as instituições ofertantes de cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica, como é o caso dos Institutos Federais, manterão "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica", bem como para a EPT.

Ressaltamos que o ingresso nos Institutos Federais se dá, exclusivamente, por concurso público de provas títulos, como rege a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 67 "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos" (BRASIL, 1996, s/p.).

No entanto, no ingresso desses profissionais para atuarem com as disciplinas específicas dos cursos técnicos, não é exigido curso de licenciatura. Assim, em relação à formação necessária para ingresso na carreira EBTT a legislação deixa uma lacuna, pois não abrange a diversidade de cursos e modalidades que são abarcados pela EPT. De acordo com Costa (2012), não existem políticas de Estado para a formação de professores para atuar na EPT, sendo que

> [...] historicamente a formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem sua gênese na ausência de políticas de Estado que as regulamentassem. E em face dessa ausência, as políticas governamentais se manifestaram e materializaram por meio de programas emergenciais de formação de professores que foram se (re)modelando, se (re)adequando as exigências da época, sendo reavivados em cada etapa da história (COSTA, 2012, p.197).

Esses programas emergenciais de acordo com Caldas (2011) eram qualificados como "fragmentários, pouco intensivos e com um caráter bastante conservador" (CALDAS, 2011, p.34). Um desses programas citados por Costa (2012) e Caldas (2011) foram os chamados Esquema I e II. Assim, sob a vigência e a conjugação dos dispositivos legais como a Lei nº 5692/71, esses cursos foram criados para oferecer a preparação específica para a docência na

área técnica e bem ou mal, perduraram até a aprovação da LDB nº 9394/96 quando, então foram extintos.

Destacamos também a criação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos em 1987, pela Lei nº 7.596, um plano de carreira único para o magistério superior. Apesar de não englobar o magistério do ensino técnico mostrava avanços na profissionalização do docente para EPT ao igualar a carreira do professor das Universidades Federais a dos professores da EPT que ministravam aulas em cursos superiores. Na prática, no interior dos CEFETs, passaram a conviver duas escolas: uma escola técnica com seus cursos integrados ao ensino médio e uma faculdade de engenharia (CAMPELO, 2007).

Desse modo, verificamos uma ausência de políticas públicas que abarquem a diversidade de atuação da carreira EBTT, não existindo na legislação uma regulamentação específica, cabendo uma interpretação da LDB nº 9394/96 para adequar-se a EPT. A LDB nº 9394/96 no seu Art. 62 nos apresenta que:

> [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p.).

Complementando o Art. 62 acima, o Parágrafo único apresenta que "garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 1996, s/p.).

No Art. 63, inciso III diz que as instituições ofertantes de cursos destinados à formação de docentes para Educação Básica manterão programas de formação pedagógica para graduados não licenciados. O Art. 65 traz que "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas". O Art. 66, diz que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996, s/p.). Já o Art. 67 trouxe um avanço sobre a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Destarte, referente ao Art. 65 ressaltamos que a formação obtida nos cursos de pós-graduação também não contempla a formação necessária para a docência, pois há nesses cursos um aprofundamento nos conhecimentos específicos da área e da pesquisa científica e a formação para atuação como docente não é oferecida. Apenas os bolsistas da CAPES possuem a exigência de realizar o "Estágio docência I e II" e em alguns programas é ofertada a disciplina "Metodologia do Ensino Superior" ou "Didática do Ensino Superior", porém, como disciplina eletiva[93]. Cabe ressaltar que essas unidades curriculares são obrigatórias apenas para os bolsistas da CAPES, já que para os bolsistas de outras agências e para os alunos não bolsistas, tais componentes curriculares são optativos. Nesse contexto, a pós-graduação pouco acrescenta a formação docente, formando mais, especificamente, para o campo da pesquisa, com poucos desdobramentos para o ensino.

Podemos verificar uma incoerência, ou omissão da legislação, dado que não faz menção à formação sistematizada para atuar na EPT e em nenhum dos seus artigos. Desse modo existe nos Institutos Federais um grande número de professores com elevado grau de titulação, contudo sem formação pedagógica para atuar na docência. Segundo Costa,

> [...] a formação de professores vem constituindo a sua identidade num processo de (re)construção de normativas oficiais que ora se fazem em nível médio, ora se fazem pela exigência de nível superior. Nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não evidencia a construção identitária para essa modalidade de ensino (COSTA, 2012, p.102).

Continuando em busca de legislações pós LDB nº 9394/96 referentes à docência na EPT, encontramos o Art. 9 do Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5154/2004, que fazia menção a formação dos docentes da EPT.

> Art. 9 – As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de **cursos regulares de licenciatura** ou de **programas especiais de formação pedagógica**. Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, s/p.) (Grifo Nosso).

[93] Disciplina eletiva - não obrigatória.

Nesse mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 02/97[94] foi criado e dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

> Art. 1 – A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em **cursos regulares de licenciatura**, em **cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior** e, bem assim, em **programas especiais de formação pedagógica** estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997, s/p.) (Grifo Nosso).

Em ambas as legislações pode-se verificar que não englobam toda atividade docente do professor EBTT, visto que elas regulamentam apenas a docência na educação profissional em nível médio, pois tratam apenas da Educação Básica. Do ponto vista legal, pode-se identificar que a preocupação com a formação do docente que atua na EPT é tema recorrente. Em 1997, portanto, logo após a publicação da LDB nº 9394/96, a Portaria Ministerial nº 646/1997 - MEC, que regulamenta a implantação da Educação Profissional determina no seu Art 8: "as instituições federais de educação tecnológica implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes do currículo de educação profissional".

Em 1999 o Parecer CNE/CEB nº 16 que trata das diretrizes curriculares para a Educação Profissional de nível técnico, apresenta um avanço considerável em relação à importância da formação do professor da Educação Profissional.

> Cumpre ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da **identidade profissional** se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, **seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais**. **Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.**[...] **A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais**. (CNE/CEB, 1999, p.308) (Grifo Nosso).

[94] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf >. Acesso em: 17 de out. de 2019.

A resolução CNE/CBE nº 4/99 baseada no Parecer CNE/CEB nº 16 reforça em seu Art. 17 que "a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais". Nesse sentido, evidencia que:

> Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares (CNE/CEB, 1999, p.308).

Ressaltamos que a Lei de criação dos Institutos Federais - Lei º 11 892/2008 menciona em seu Art.7 uma preocupação com a formação docente para atuar na EPT, todavia essa formação fica a cargo dos Institutos Federais, conforme aponta o inciso VI deste artigo – "ministrar em nível de educação superior: alínea b) **cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional"** (BRASIL, 2008, s/p.) (Grifo Nosso).

No entanto, apenas na Resolução nº 6[95], de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Título IV- Formação Docente, quatro anos após a criação dos Institutos Federais, traz a obrigatoriedade de formação com data prevista para cumprimento da lei.

> Art. 40 - A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
> § 3º **O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.** (BRASIL, 2012, s/p.) (Grifo Nosso).

[95] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 > . Acesso em: 25 de set. de 2019.

Ainda nesse sentido, essa obrigatoriedade é colocada, segundo a lei, aos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas deveria ter sido estendida a toda a EPT, pois o docente que atua nos cursos de graduação nos Institutos Federais e não atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fica assim "desobrigado" do cumprimento das prerrogativas da referida Lei, ou ficam sujeitos a duas legislações: da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior.

> Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes , seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas (PACHECO, 2010, p. 22).

Outro documento pertinente, no que se refere à formação docente para a EPT, nas legislações brasileiras é a Portaria nº 15/2016[96], de 11 de maio, que instituiu o plano de formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) com a seguinte redação:

> Art. 1 - Instituir o Plano de Formação Continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), com o objetivo de promover e fomentar ações de capacitação de servidores, bem como motivá-los para a formação continuada, com o fito de potencializar a atuação da educação profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2016, s/p.).

Desse modo, o PLAFOR cria por meio das escolas do governo e/ou Instituições Federais de Ensino, mediantes aprovação da SETEC, programas de capacitação profissional, programa de formação gerencial e programas de qualificação de nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para os servidores da Rede Federal (BRASIL, 2016). Na nota técnica nº 67/2016[97]/CGDP/DDR/SETEC/SETEC para apresentação do PLAFOR, no item 2.5, IV verificamos uma preocupação com a formação pedagógica dos professores da Rede Federal.

---

[96] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&Itemid=3019 >. Acesso em: 02 de out. de 2019.

[97] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 2 de out. de 2019.

> VI) Especialização em Educação Profissional e Tecnológica: a oferta de Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em **Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica** terá inicio em 2015/2016 e tem como **público alvo os docentes que não possui curso de licenciatura**. Estima-se atender, aproximadamente 900 professores (BRASIL, 2016, s/p.) (Grifo Nosso).

Necessário faz-se salientar que, ao longo dos anos, ações foram desenvolvidas com vistas a proporcionar a necessária formação pedagógica aos professores atuantes na EPTNM, como complemento da formação técnica para atuação mais eficaz dos docentes do ensino tecnológico.

O IFTM, atendendo a Resolução nº 6/2012[98], iniciou no ano de 2019 o curso de "Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica - Formação Pedagógica" na modalidade Educação a Distância (EAD). O curso é destinado aos portadores de diploma de graduação e que não sejam licenciados. A carga horária total é de 1025 horas, nas quais serão desenvolvidas atividades teóricas e práticas, sendo 300 horas de estágio supervisionado obrigatório para integralização do curso.

Relativo ao trabalho docente, outro ponto que merece destaque tem a ver com o crescimento acelerado dos Institutos Federais e com eles um crescimento dos cursos superiores, conforme podemos ver na história da EPT. Esse crescimento, sem o planejamento necessário, ocasiona diversos problemas ou dificuldades para o trabalho docente, principalmente no que concerne às condições materiais de trabalho, como: instalações físicas adequadas, laboratórios, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio, como a quantidade de técnicos administrativos necessários para dar suporte ao trabalho do professor.

Além das questões de infraestrutura é importante ressaltar que o trabalho imaterial ou intelectual do professor também sofre com esse crescimento sem o planejamento necessário. Há o entendimento de que o professor tem que ser multifuncional, ou seja, atuar no ensino dos cursos técnicos, de graduação, de pós-graduação, de PROEJA e demais cursos de qualificação profissional, desenvolver pesquisa, extensão, diversas funções de gestão, além de desenvolver múltiplas tarefas e, ainda, cobrir necessidades institucionais.

---

[98] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 > . Acesso em: 25 de set. de 2019.

Não podemos deixar de mencionar a Lei nº 12.772[99], de 28 de dezembro de 2012 que dispõe, entre outros aspectos, sobre Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esta lei especifica as exigências do trabalho docente para que o professor possa usufruir das devidas progressões e promoções na carreira. As progressões levam em consideração o desempenho do professor em períodos de avaliação. A avaliação fica a cargo da chefia imediata e da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) que é composta por docentes do próprio Campus. Novamente, a questão didático-pedagógica não é mencionada.

Desse modo, a carreira, docente com a Lei nº 12.772/2012, ficou assim definida Art.1, § 3º "A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é composta das seguintes classes, observado o I - DI; II - DII; III - DIII; IV - DIV; e V - Titular" (BRASIL, 2012, s/p.). O regime de trabalho é de 40 horas com dedicação exclusiva. Além disso, o professor da carreira EBTT conquistou o direito ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). De acordo com Art. 18. § 2º:

> a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado (BRASIL, 2012, s/p.).

Ainda sobre a carreira docente nos Institutos Federais, existe um impasse entre os sindicatos e governo pela unificação das carreiras EBTT e do Magistério Superior, visto que na carreira do magistério da EBTT o profissional docente atua desde a Educação Básica, passando pelo Ensino Técnico e, abrangendo até o Ensino Superior Tecnológico, Bacharelados, Licenciaturas, além pós-graduações lato *sensu* e *stricto sensu*. Desse modo, a questão de direitos e salários deveriam ser equiparados.

Outro documento a ser destacado é a Portaria nº 17[100], de 11 de maio de 2016, que estabelece as diretrizes gerais para a Regulamentação das Atividades Docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Resolução nº 53/2017[101], de 24 de agosto de 2017. A referida Portaria trata da Regulamentação da Atividade Docente,

---

[99] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm >. Acesso em: 25 de set. de 2019.
[100] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 de set. de 2019.
[101] Disponível em:< http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 28 de nov. de 2019.

no âmbito do IFTM, mas não estabelece, especificamente, dentro das atividades docentes, a obrigatoriedade da formação contínua.

Nessas regulamentações o peso maior nas atividades docentes está ligado às atividades de ensino e pesquisa, assim, o trabalho do professor é alvo de contradições, já que o ensino e a pesquisa passam a ser compreendidos como práticas distintas. Com primazia, a pesquisa vai, paulatinamente, assumindo viés utilitarista, conforme as demandas de mercado, tornando-se segmentada e, ainda, submetida a fortes políticas avaliativas das agências de fomento.

Desse modo, os docentes sofrem com as exigências de produção para que consigam atender a todas as demandas impostas e vivem um processo de intensificação do trabalho docente. Podemos verificar como está esse processo de intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais provocado pelo produtivismo, principalmente para que o professor consiga aprovar projetos de pesquisa, extensão e se manter como professor da pós-graduação nos depoimentos de um professor que participou da pesquisa da minha pesquisa de mestrado:

> Hoje a escola também tem o programa de editais para bolsas do CNPQ e da FAPEMIG, esses editais, que a Pró-reitoria de pesquisa abre vão contemplar os professores pela avaliação do Currículo Lattes. Para participar dos editais, a condição é você entregar o Currículo Lattes atualizado nos últimos cinco anos. Se não houver esse atendimento seu projeto não entra para análise, já é excluído no momento da inscrição. A avaliação não fica só no currículo. A avaliação é feita também em relação ao currículo do próprio estudante e do mérito do projeto. Mas o que vejo sobre essa situação é que o que acaba definindo a situação do projeto no ranking das classificações é realmente o projeto e a produção do professor. E é sempre em relação aos últimos cinco anos, eles não querem saber a vida inteira, eles só querem saber dos últimos cinco anos. É necessário estar sempre produzindo, ter uma produtividade constante, para que sua pontuação não caia, permaneça ou melhore (SOUZA, 2015, p. 97).

E, ainda, complementa, apresentando aspectos referentes ao peso da produção acadêmica do orientador, das severas cobranças que recorrentemente geram angústias, em função das exigências, cada vez mais acirradas que indicam se o docente poderá ou não continuar vinculado ao programa de pós-graduação (SOUZA, 2015). A referida pesquisa também explicita outros problemas e dilemas vivenciados pelos docentes, dentre eles destaca que:

> [...] Por questões de carga horária na graduação, existem colegas que além da graduação dão aula nos cursos técnicos também. Além disso, falta material no laboratório, há equipamentos que a escola não tem, mas que são importantes para termos resultados de pesquisa mais fidedignos,

> para termos condições de publicar em revistas com qualidade, Qualis A1 e A2. Talvez B1 e B2 também. Você fica entre a cruz e a espada, ao mesmo tempo em que precisa produzir, não consegue, pois não há condições favoráveis nos laboratórios. Faltam materiais e equipamentos essenciais para se ter resultados importantes (SOUZA, 2015, p.98).

O trabalho docente nos Institutos Federais, como aponta Souza (2015), sofre as consequências de uma cultura que evidencia o produtivismo dos docentes no âmbito dos programas de pós-graduação, subsidiados por políticas públicas de avaliação. Tais políticas exigem a constante publicação de artigos em revistas, anais de eventos, apresentações de comunicações orais, dentre outros requisitos, que enfatizam ainda mais, a importância dada à pesquisa em detrimento do ensino, fruto de um modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal. Desse modo, pudemos verificar por meio do percurso trilhado, em busca de entender como se constituiu ao longo dos anos e das legislações o percurso do trabalho docente nos Institutos Federais e no IFTM, lócus desta pesquisa, bem como a análise das políticas referentes ao exercício da docência.

Nesse sentido, Moura indica que a formação deve:

> [...] 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).

Essas políticas públicas para serem efetivas precisam pensar a formação docente como sendo contínua, pois os programas emergências têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar (retenção e evasão), por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2012, p.17).

Desse modo, pensar e agir na formação de professores é condição *sine-qua-non* para que possamos buscar definições de políticas públicas que levem esses profissionais da EPT a não privilegiar, apenas, a área específica de formação, dando mais importância à pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, mas sim como uma complementaridade um do outro.

No próximo tópico apresentamos as experiências de formação e DPD nos Institutos Federais que nos ajudaram a compreender o nosso objeto de estudo no cenário nacional.

4.3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

> *[...] o desenvolvimento profissional docente decorre da articulação entre o envolvimento pessoal dos professores (uma vez que a participação em ações formativas é por adesão) e o compromisso institucional em criar condições concretas que viabilizem processos permanentes de formação docente.*
>
> *Melo(2018)*

Diante do estudo das leis e da literatura sobre a história da EPT, verificamos que a legislação é deficitária, quando se trata da formação docente para atuar na EPT e que são poucas as pesquisas que abarcam as propostas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de docentes da EBTT. Nesse sentido, nos chamou atenção a ausência de mapeamento das ações/núcleos/ programas de formação contínua de professores dos Institutos Federais no Brasil.

No tópico anterior verificamos que a carreira EBTT é dúbia, pois segue-se a legislação atinente à docência na Educação Básica e ao mesmo tempo a legislação atinente à docência na Educação Superior. Devido a essa dubiedade identificamos fragilidades na formação desses professores, principalmente, no que concerne a formação pedagógica, ficando a cargo das instituições que os recebe promoverem a formação que atenda à especificidade de cada contexto.

A partir da compreensão de que é importante a visão da totalidade em que nosso objeto de pesquisa se insere, é que fomos instadas a realizar um levantamento das ações/núcleos/programas de formação contínua e DPD dos professores dos Institutos Federais em todo território brasileiro. Apesar de não ter sido, inicialmente, nosso objetivo de pesquisa a realização desse levantamento, consideramos relevante apreender como se concretizam ou não os processos formativos no âmbito de outros Institutos Federais.

Portanto, esse levantamento se constituiu como o 4º movimento da pesquisa, visto que compreendemos que, ao conhecer as experiências de formação contínua e DPD de outros Institutos Federais, fortalecemos o compromisso e a necessidade de se institucionalizar

programas de formação contínua dos docentes nos Institutos Federais, no sentido de contribuir para a profissionalização da docência.

Sobre a necessidade de institucionalizar programas de formação contínua Melo (2018) na epígrafe acima, nos aponta que o desenvolvimento profissional docente decorre da articulação entre o envolvimento pessoal e o compromisso institucional em criar condições concretas que viabilizem processos permanentes de formação docente. Nesse sentido, a troca de experiências entre os programas de formação docente corrobora com a construção de uma base de dados e, ainda, contribui para a análise de experiências voltadas à formação de professores da EPT.

Inicialmente, como fonte de pesquisa, utilizamos o site do MEC[102] visando conhecer os Institutos Federais e suas composições. Dessa forma, foi possível visualizar os 38 Institutos Federais que compõe a RFEPCT e conseguimos os contatos telefônicos e os endereços de e-mails de todos eles. Porém, pela necessidade de que a pesquisa chegasse as Pró-Reitorias de Ensino, setor responsável por gerir essa informação, entramos no site dos 38 Institutos Federais e conseguimos o telefone e o e-mail dos Pró-Reitores de Ensino.

Enviamos o link do formulário http://goo.gl/forms/0iOlYAsQ4DC2EnNo1 elaborado no *Google Forms* , conforme Figura 11, no dia 17/03/2019[103], explicando sobre a pesquisa e solicitando a participação. O questionário *on-line* foi estabelecido de forma assíncrona em que não necessita que todos estejam *on-line* ao mesmo tempo, dado que não precisa de um mediador em tempo real, o que possibilita que os participantes disponham de mais tempo de resposta (FLICK, 2009). A escolha se deu pela facilidade do meio virtual para o contato com aqueles que se propuseram a colaborar com a pesquisa.

[102] Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 18 de mar. de 2019.

[103] O link do formulário foi enviado várias vezes para que conseguíssemos a participação de um número considerável de Institutos Federais. Contamos também com o apoio importante da Coordenadora do Fórum de Diretores de Ensino (FDE) dos Institutos Federais, no período da pesquisa, que enviou uma mensagem no *Whatsapp* dos Pró-Reitores de Ensino com o link solicitando uma atenção para a resposta do questionário, pois seria um estudo importante para conhecer como estão sendo desenvolvidas as formações contínuas e o desenvolvimento profissional dos professores dos Institutos Federais. Recebemos a última resposta no dia 24/06/2019. Além de email e compartilhamento do questionário *online* várias vezes, fizemos ligações telefônicas para realizar um contato mais próximo com essas instituições e solicitar o preenchimento do formulário. Mesmo com todos os esforços dos 38 Institutos Federais obtivemos a resposta de 30 e nos demos por satisfeitas com a pesquisa.

Figura 11: Tela da pesquisa sobre ações/ núcleos/ programas de formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais.



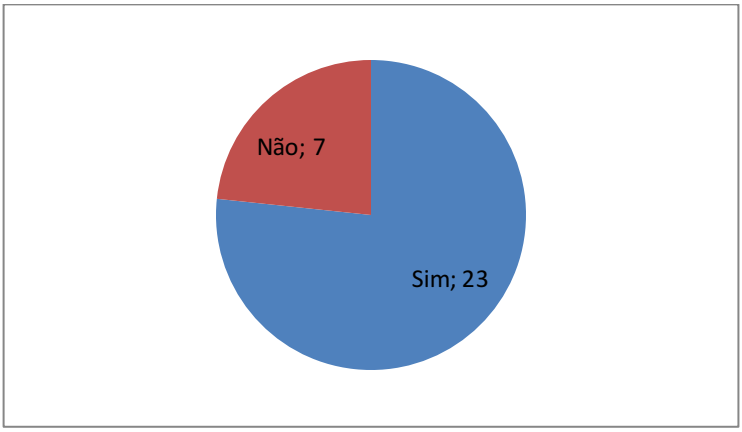
Fonte: *Print* do formulário do *Google Forms*.

Apesar de aparecer, na Figura 11, acima, 32 respostas para o formulário, obtivemos apenas 30 respostas válidas, visto que dois Institutos Federais responderam em duplicidade. As perguntas do formulário foram: 1) Esta instituição possui alguma ação/ núcleo/ programa para formação contínua e desenvolvimento profissional dos seus docentes? 2) Se a resposta à pergunta anterior for sim, cite o nome e descreva como ele funciona. Há algum site específico para consulta? OBS: Não tendo resposta para essa pergunta responda apenas "Não temos". 3) Há artigos publicados, dissertações ou teses relacionadas ao Programa de formação dessa instituição em específico? OBS: Não tendo resposta para essa pergunta responda apenas "Não temos".

As respostas não foram imediatas. Alguns Institutos Federais demoraram mais de um mês para responderem. Foi necessário à visualização cotidiana do *e-mail* pessoal da pesquisadora para a apreciação das mensagens e envio de novas solicitações.

Em relação ao primeiro questionamento construímos o Gráfico 10, abaixo, que nos apresenta um panorama geral dos Institutos Federais em relação ao desenvolvimento de ação/ núcleo/ programa de formação contínua e desenvolvimento profissional de seus professores.

Gráfico 10: A instituição possui alguma ação/ núcleo/ programa para a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos seus professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora por meio das respostas do Formulário do *Google Forms*.

Verificamos que a maioria, ou seja, do total de 30 Institutos Federais que responderam o formulário, 23, responderam que possuem ações/ núcleos/ programas de formação contínua de seus professores e apenas sete responderam que não possuem.

Sobre a pergunta se há algum site específico para consulta sobre essas ações/ núcleos/ programas de formação contínua, apenas três Institutos Federais informaram o site para a consulta. São eles: Instituto Federal da Bahia (IFBA); Instituto Federal de Roraima (IFRR) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Desse modo, fizemos um levantamento em todos os sites dos 38 Institutos Federais, no mês de outubro de 2019, para verificar se continham informações sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes e pudemos verificar que sim, os Institutos Federais divulgam esses cursos no site institucional, dado que a maioria dos cursos ofertados é destinado à comunidade interna e externa.

Quanto à descrição da ação/núcleo/ programa e informações no site dos Institutos Federais sobre a formação contínua e DPD organizamos os quadros 3, 4, 5, 6 e 7, por regiões do Brasil.

Quadro 3: Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Centro-Oeste

Instituto Federal	**Respostas ao formulário *Google Forms***	**Informações disponíveis no site**
Instituto Federal - Goiano (IF Goiano)	1) Especialização em Formação Pedagógica.	1)Especialização em Formação Pedagógica na Educação Profissional, Científica e

		Tecnológica. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	1)Programa de Formação de Professores por meio do Curso de Complementação Pedagógica. 2)Curso de Pedagogia EPT.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede**[104]. 2)Licenciatura em Pedagogia EPT. 3)Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica(ProfEPT).
Instituto Federal de Goiás (IFG)	Assumimos a Pró-Reitoria no final de 2017 e já no início de 2018 instituímos um grupo de trabalho para elaborarmos as políticas de formação continuada para docentes; enquanto isso temos várias ações de formação contínua: 1)Realização de um evento chamado "Integra[105]"que estamos na quarta edição (está disponível no site do IFG no link Ensino – eventos. 2)Cursos de curta duração para a formação contínua dos docentes. Assim, que aprovarmos as políticas teremos as ações oficializadas.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** 2)Especialização em Docência para Educação Básica e Profissional. 3)Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. 4)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	1) **Programa de Formação Continuada para o Ensino em Educação Profissional, Científica e Tecnológica** do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Organizados em módulos, tivemos até agora 5 módulos finalizados (Concepção dos Institutos Federais, Profissão docente, Currículo, Avaliação e Administração Pública e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 1 em andamento (Práticas de ensino). O próximo módulo será sobre EAD. Realizado no Moodle e aberto para inscrição a todos servidores, Docentes e Técnicos Administrativos.	1)Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Não respondeu o formulário.	1)Licenciatura em Educação Profissional. 2)Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Fonte: Questionário aplicado por meio do formulário *Google Forms* e informações retiradas dos sites dos Institutos Federais.

A Região Centro-Oeste possui cinco Institutos Federais. Não obtivemos retorno ao formulário do *Google Forms* apenas do IFB. O IFMS respondeu que possui um Programa de Formação Continuada para o Ensino em Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

[104] A Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduandos não licenciados é realizada em rede pelos seguintes Institutos Federais: IFMT, IFSUL , IFMA , IFRO , IFRN , IFSULDEMINAS, IFG, IFRJ, IFAM.

[105] O Integra se insere em um conjunto de ações formativas que a Pró-Reitoria de Ensino vem desenvolvendo para consolidação da perspectiva do currículo integrado no IFG. Disponível em: < https://www.ifg.edu.br/component/content/article/170-ifg/Campus/itumbiara/noticias-Campus-itumbiara/12346-integra-2019?highlight=WyJcdTAwZWRudGVncmEiXQ== >. Acesso em: 24 de out. de 2019.

A maioria das ações é desenvolvida por meio de eventos, cursos de curta duração e demais cursos de graduação e pós-graduação voltados para comunidade interna e externa como: Licenciatura em Formação Pedagógica para docentes graduados e não licenciados (Complementação Pedagógica), Licenciatura em Pedagogia EPT, Licenciatura em Educação Profissional, Especialização em Formação Pedagógica na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Especialização em Docência para Educação Básica e Profissional, Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT[106]).

Quadro 4: Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Nordeste

Instituto Federal	**Formulário *Google Forms***	**Informações disponíveis no site**
Instituto Federal da Bahia (IFBA)	1)Temos um curso de Formação Pedagógica para bacharéis não licenciados.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Professores não licenciados. 2)Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal Baiano (IF Baiano)	1)Não temos.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	1)Não temos.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal Sertão de Pernambuco (IF Sertão PE)	1)Não temos.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	1)O IFCE vem ofertando cursos de especialização *Lato Sensu* em Formação Pedagógica na modalidade a distância contemplando docentes pertencentes ou não do quadro de servidores do instituto. 2)Entre 2006 e 2011 ofertamos o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Programa	1)Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica. 2)Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 3)Especialização em

[106] ProfEPT é um Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, com um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, da área de Ensino, reconhecido pela CAPES / MEC. O curso tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à educação profissional de nível básico ou em espaços não-formais. Disponível em: < https://profept.selecao.net.br/uploads/81/concursos/6/anexos/9b5ad69c15ef9110f0cba7531f4ac68e.pdf >. Acesso em: 28 de out. de 2019.

	PROEJATEC com professores e técnicos administrativos do IFCE, assim como, professores do estado e município. 3)Entre 2013 e 2015, ocorreu uma outra oferta, no caso, o Curso em Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico, na modalidade a distância, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Atendeu principalmente docentes bacharéis e tecnólogos do IFCE e das escolas estaduais profissionalizantes do Ceará. 4)No período de 2016 a 2018, ofertamos, por meio de uma chamada pública da SETEC, o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, em Nível de Especialização, em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica, na Modalidade à distância, no âmbito do PLAFOR. Este atendeu especificamente os professores bacharéis e tecnólogos do IFCE. 5)Atualmente estamos em fase de implementação de uma ação institucional de um Programa de Formação Pedagógica voltado, principalmente, aos docentes não licenciados. Não há site que trate especificamente deste tema.	Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 4)Especialização em Educação Profissional e Tecnológica. 5) Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Piauí (IFPI)	1)Temos uma ação pontual de formação para os professores ingressantes, chamada "Ambientação Institucional". Estamos em processo de implementação de um programa de formação/desenvolvimento profissional. 2)Em relação à formação contínua, em nível *stricto sensu* na área específica da formação, temos convênios com outras Instituições de Ensino Superior e também programas próprios. Recentemente, ofertamos um curso de Atualização Pedagógica por meio de EAD. Não está disponível no site, mas se houver interesse pode entrar em contato com a Pró-reitoria de Ensino.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	1)**Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN).** Este programa tem financiamento institucional no valor de R$ 100.000,00 Reais. A formação alcançará no biênio 2018-2019 3.746 participantes. Nossa formação continuada abrange todos os educadores da Instituição, Docentes e Técnicos Administrativos. O Programa abrange as temáticas demandadas pelas políticas educacionais, as demandas dos Campi, e demandas estratégicas da Pró-Reitoria de Ensino em articulação ao PDI, PPPI e Organização Acadêmica. O Programa também trabalha formação continuada por grupos temáticos, como a Comissão Própria de Avaliação, CPPD, Núcleos, Grupos de trabalho (GTs) e Fóruns em nossa Instituição.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - (IFRN)	1)Não existe ainda um programa voltado para a formação contínua dos docentes. Existe uma ação muito importante de formação docente que foi desenvolvida no IFRN - Campus Parnamirim, com subsídio do PARFOR[107], para a oferta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, presencial, destinado a professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício em sala de aula. A primeira turma foi ofertada em 2016 e concluída em 2017. Porém, a oferta do curso pelo PARFOR não teve continuidade. 2)Atualmente, a Instituição está se organizando para abrir uma nova turma do curso como oferta Institucional, sem depender de recursos financeiros do PARFOR. 3)Outra ação realizada nessa perspectiva: em 2019 o IFRN aderiu a um Projeto de Formação em Rede, juntamente com outros Ifs, para oferta do Curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados, a Distância, iniciado em 2019.1, aberto ao público. A inscrição nos dois cursos mencionados não foi obrigatória para os docentes da Instituição. Inscreveram-se apenas os servidores que se interessaram. 4)É importante salientar que a instituição tem realizado ações de parcerias e convênios para viabilizar a oferta de cursos para os servidores, especialmente, em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, visando a qualificação profissional e a elevação da titularidade. No entanto, com relação à formação pedagógica para o desenvolvimento profissional dos docentes, ainda não foi sistematizado um programa permanente de formação contínua.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional. 2)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede** 3)Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada a Educação Básica. 4)Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica . 5)Mestrado Acadêmico em Educação Profissional. 6)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	1)Não respondeu o formulário.	1)Especialização em Docência em Educação Profissional. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	1)Não respondeu o formulário.	1)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Fonte: Questionário aplicado por meio do formulário *Google Forms* e informações retiradas dos sites dos Institutos Federais.

A região Nordeste possui dez Institutos Federais. Não obtivemos retorno ao formulário do *Google Forms* apenas do IFAL e IFPB. Três Institutos Federais, IF Baiano, IFS e IF Sertão PE, responderam que não possuem ações/ núcleos e/ou programas de formação contínua de seus professores. O IFPE respondeu que possui um Programa de Formação

[107] PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior para transformar o magistério. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038 >. Acesso em: 24 de out. de 2019.

Continuada da Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN). A formação continuada abrange todos os educadores da Instituição; Docentes e Técnicos Administrativos. O Programa abrange as temáticas demandadas pelas políticas educacionais, as demandas dos Campi e demandas estratégicas da Pró-Reitoria de Ensino em articulação ao PDI, PPPI e Organização Acadêmica. O Programa também trabalha formação continuada por grupos temáticos, como a Comissão Própria de Avaliação, CPPD, Núcleos, GTs e Fóruns.

A maioria dos processos formativos desenvolvidos nos Institutos Federais da Região Nordeste é por meio de cursos de curta duração, como a "Ambientação Institucional" do IFPI e demais cursos de graduação e pós-graduação voltados para comunidade interna e externa. Os cursos são denominados: Licenciatura em Formação Pedagógica para Professores não licenciados, Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica, Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** Há, ainda, os cursos de Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica, Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada a Educação Básica, Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Quadro 5: Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Norte

Instituto Federal	**Formulário *Google Forms***	**Informações disponíveis no site**
Instituto Federal do Acre (IFAC)	1)Não temos.	1)Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica. (Consta aprovação do projeto em 2019, porém não existe na página um local para acesso aos cursos *lato sensu e stricto sensu*. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	1) ProfEPT. 2)Oferta de cursos Formação Pedagógica para Graduados não licenciados. 3)Ações desenvolvidas pela Diretoria de Gestão	1) Curso de Formação Pedagógica para Graduados e não licenciados. 2) Licenciatura em Pedagogia

	Educacional através de Plano de Ação Anual.	em EPT. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	1)Não temos.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados. 2)Especialização em Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Pará (IFPA)	1)Tivemos uma ação institucional de formação- Complementação Pedagógica- por especialização, encerrada em julho de 2018.	1)Especialização para a Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	1)Encontros Pedagógicos realizados semestralmente nos campi ações da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. 2)Mestrado em Educação – parceria com a Universidade Estadual de Roraima (UERR) realizado por meio de edital com processo seletivo anual.	1)Especialização para a Docência no Ensino Profissional e Tecnológico. 2)Especialização na Educação Profissional Integrada a Educação Básica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	1)Palestras, minicursos, oficinas. São promovidas pelos departamentos e pelos próprios professores que se dispõe a ministrar as aulas.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede**. 2)Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 3) Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET). 4) Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	1)Não respondeu o formulário.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede**. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	1)Não respondeu o formulário.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** 2)Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).

Fonte: Questionário aplicado por meio do formulário *Google Forms* e informações retiradas dos sites dos Institutos Federais.

A região Norte possui oito Institutos Federais. Não obtivemos retorno ao formulário do *Google Forms* apenas do IFMA e IFRO. Dois Institutos Federais, IFAC e IFAP, responderam que não possuem ações/ núcleos e/ou programas de formação contínua e desenvolvimento profissional de seus professores.

Os processos formativos desenvolvidos nos Institutos Federais da Região Norte ocorrem, em grande parte, por meio de encontros pedagógicos, cursos, palestras, oficinas e demais cursos de graduação e pós-graduação voltados para comunidade interna e externa. São constituídos por Curso de Formação Pedagógica para graduados e não licenciados, Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Especialização na Educação Profissional Integrada a Educação Básica, Licenciatura em Pedagogia em EPT, Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** Há, ainda, os cursos de Especialização para a Docência no Ensino Profissional e Tecnológico, Especialização para a Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Quadro 6: Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Sudeste

Instituto Federal	Formulário *Google Forms*	Informações disponíveis no site
Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG)	1)Curso de Recepção Docente que atende a Lei nº 12772/2012[108]. 2)Teremos oferta de todos os campi do IFNMG do curso de Metodologias Ativas (já realizado em 8 de um total de onze campi). 3)Temos ofertas de inúmeras pós-graduações *Lato Sensu* na área de formação de professores pelo Centro de Formação e Educação à distância, no momento estamos oferecendo em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 4)Realizamos anualmente o Encontro de Ensino, evento de 3 dias voltado para mais de 250 participantes e que tem como objetivo formação e reflexão sobre questões atinentes ao Ensino.	1)Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 2) Especialização em EPT. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).

[108] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em 28. Nov. de 2019.

	5)Oferecemos um curso de Regulação de Cursos Superiores voltado para Coordenadores de Curso e outros interessados. 6)Além das Semanas Pedagógicas e palestras realizadas pelos campi.	
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	1)Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – Formação Pedagógica. É um curso que se inicia em abril, com o objetivo de ofertar formação pedagógica aos docentes, capacitando-os a atuar com conhecimentos teórico-práticos específicos para o exercício do magistério na educação profissional técnica, contemplando a carga horária de 1025 horas.	1)Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – Formação Pedagógica. 2)Mestrado em Educação Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)	1)Não temos.	1)Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal Sul de Minas (IFSuldeminas)	1)Temos ações emanadas da Diretoria de Educação a Distância, como a Formação Pedagógica de Docentes para atuar na EBTT, de acordo com o artigo 40 da Resolução 06/2012.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede**. 2)Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. 3)Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. 4)Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	1)Temos uma Resolução 138/2015 que estabelece a **política de formação continuada de professores no IFSP.** Nesse sentido, cada Campus possui uma comissão (integrantes entre técnicos administrativos e docentes) que tem como atribuição promover atividades, trazer palestrantes etc. com o objetivo de contribuir para a formação dos docentes.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio. 2)Licenciatura em Pedagogia EPT. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	1)Possuímos o Centro de Referência em Formação em Educação a Distância (CEFOR) que possui cursos de curta duração, aperfeiçoamento e pós-graduação para o público externo e também para a formação dos servidores do IFES. No entanto, cabe ressaltar que cada campi também tem ações continuadas de formação de servidores.	1)Especialização em Didática na Educação Tecnológica. 2)Especialização em Educação Profissional e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal Fluminene (IFFluminense)	1)Temos um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação do IFFluminense onde existem ações voltadas à formação continuada.	1)Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica (Não encontramos no leque de cursos ofertados, porém no site encontramos o PPC do curso- 2014). 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	1)Não respondeu o formulário.	1)Especialização em Docência com Ênfase em Educação Básica ou Profissional**.** 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	1)Não respondeu o formulário.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** (Não encontramos no leque de cursos ofertados, porém o PPC do curso consta a oferta pelo IFRJ). 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Fonte: Questionário aplicado por meio do formulário *Google Forms* e informações retiradas dos sites dos Institutos Federais.

A região Sudeste possui nove Institutos Federais. Não obtivemos retorno ao formulário do *Google Forms* apenas do IFMG e IFRJ. Um Instituto Federal, IFSudeste MG, respondeu que não possui ações/ núcleos e/ou programas de formação contínua de seus professores. O IFSP respondeu que possui uma Política de Formação Continuada de Professores. Cada Campus possui uma comissão (integrantes entre técnicos administrativos e docentes) que tem como atribuição promover atividades, trazer palestrantes etc. com o objetivo de contribuir para a formação dos docentes.

Os processos formativos desenvolvidos nos Institutos Federais da Região Sudeste ocorrem por meio de cursos de curta duração, como o de "Recepção Docente" do IFMMG, encontros, palestras, oficinas e demais cursos de graduação e pós-graduação voltados para comunidade interna e externa como: Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – Formação Pedagógica, Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio, Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, Licenciatura em Pedagogia em EPT, Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – **em rede.** E, ainda, por meio dos cursos de Especialização em EPT, Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Didática na Educação Tecnológica, Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Docência com Ênfase em Educação Básica ou Profissional, Mestrado em Educação Tecnológica e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Quadro 7 : Formação contínua e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais - Região Sul

Instituto Federal	Formulário *Google Forms*	Informações disponíveis no site
Instituto Federal Catarinese (IFC)	1)Está sendo instituído o **Programa de Formação Continuada dos Docentes do IFC em consonância com a Política de Capacitação dos Servidores e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério.** O Programa já recebeu parecer favorável no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O Programa prevê no mínimo 20 horas para a formação continuada docente no calendário de cada Campus, incluindo os períodos no início do semestre. Para além do atendimento aos dispositivos legais, o Programa de Formação Continuada é um espaço e um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, a fim de assegurar a ação docente que promova aprendizagem significativa do professor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, a Formação Continuada de Docentes do IFC desenvolve temáticas inerentes à atuação docente, planejadas a partir de demandas institucionais e dos Campi que pressupõe: · conhecimentos, práticas e concepções para uma educação com vistas à permanência e êxito do estudante; · experiências e inovações pedagógicas para o ensino na perspectiva da curricularização da pesquisa e da extensão; · a relação teoria e prática como abordagem indissociável do ensino para o aprendizado do estudante; · a identidade institucional, em sua missão de oferta de educação para todos, de qualidade socialmente referenciada; · a docência vinculada às expectativas dos estudantes, com o uso de recursos interativos e tecnológicos.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Professores Graduados não licenciados. 2)Especialização em Educação Profissional e Tecnológica. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	1) Trabalhamos com eventos de capacitação, organizados pela Reitoria e com momentos de Formação Docente, organizadas pelos Campi antes dos períodos letivos. Além disso, a instituição também disponibiliza bolsas para qualificação de seus servidores.	1)Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional. 2)Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional. 3)Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional. 4)Especialização em Docência para a Educação Básica e

		Profissional. 5)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Farroupinha (IFFar)	1)Curso de Formação Pedagógica.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Sul (IFSUL)	1)Formação Pedagógica para os docentes e capacitação continuada.	1)Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados- **em rede.** 2)Especialização em Educação Profissional com Habilitação para Docência. 3)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	1)Não temos.	1)Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	1)Não respondeu o formulário.	1)Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (Complementação Pedagógica). 2)Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. 3)Especialização em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica. 4)Especialização em Educação Profissional e Tecnológica. 5)Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Fonte: Questionário aplicado por meio do formulário *Google Forms* e informações retiradas dos sites dos Institutos Federais.

A região Sul possui seis Institutos Federais. Não obtivemos retorno ao formulário do *Google Forms* apenas do IFSC. Um Instituto Federal, IFPR, respondeu que não possui ações/ núcleos e/ou programas de formação contínua e desenvolvimento profissional de seus professores. O IFC respondeu que o Programa de Formação Continuada está em construção, já recebeu parecer favorável no CONSEPE. Segundo a informação repassada por meio do formulário do *Google Forms* o Programa prevê no mínimo 20 horas para a formação continuada docente no calendário de cada Campus, incluindo os períodos no início do semestre. Para além do atendimento aos dispositivos legais, o Programa de Formação Continuada é um espaço e um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes

necessários à atividade docente, a fim de assegurar a ação docente que promova aprendizagem significativa do professor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A maioria dos processos formativos desenvolvidos nos Institutos Federais da Região Sul é por meio de eventos, cursos de curta duração e demais cursos de graduação e pós-graduação voltados para comunidade interna e externa como: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional, Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (Complementação Pedagógica), Licenciatura em Formação Pedagógica para Professores Graduados, não licenciados, Licenciatura em Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional, Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não licenciados- **em rede.** São ofertados também cursos de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Docência para a Educação Básica e Profissional, Especialização em Educação Profissional com Habilitação para Docência, Especialização em Educação Profissional com Habilitação para Docência, Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Fizemos a pergunta se há artigos publicados, dissertações ou teses relacionadas ao Programa de formação? Sete Institutos Federais disseram que sim, são eles: IFGoiano; IFMS; IFSertão de PE; IFRR; IFES; IFRN e IFSUL[109].

Ficou evidente a preocupação da maioria dos Institutos Federais com o cumprimento da Lei nº 6/2012, no Título IV sobre Formação Docente, artigo 40, traz que:

> Art. 40 - A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
> § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

[109] Apenas o IFRN informou o título e o endereço da publicação: BARROS, R. B. Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>.

> § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovado sem concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:
> I –excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*,de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
> II –excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
> III –na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.
> § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.
> § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, s/p.).

A legislação é clara no que concerne a necessidade de formação para a docência dos professores bacharéis para que estejam habilitados a atuar na Educação Profissional Técnica de nível médio. Assim, justifica-se o expressivo número de cursos de Licenciatura e Especialização voltados para a docência na EPT. Esses cursos variam entre presencial, semipresencial e à distância e, em sua maioria, são voltados para os docentes bacharéis que estão em exercício ou que pretendem serem professores na EPT. O prazo para formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício na profissão encerrará em 2020, de acordo a legislação.

Além da Lei nº 6/2012, a Resolução nº 2[110], de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz que os Institutos Federais passam a ser responsáveis pela formação do magistério da educação básica e inclusive de seus professores. Na consulta aos sites dos Institutos Federais foi possível verificar o cumprimento desta resolução por meio do grande número de cursos de Licenciatura e Especialização na área da docência. Ainda nesse sentido, o Art. 40 inciso § 4º traz que:

[110] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file >. Acesso em: 30 de out. de 2019.

> a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, s/p.).

Desse modo, os Institutos Federais precisam criar programas de formação contínua que atendam as necessidades formativas dos docentes bacharéis e também dos docentes licenciados, pois a docência é uma profissão que necessita de permanente revisão de saberes e de práticas, principalmente numa sociedade informacional e que vive constantemente conectada.

Em relação à Lei nº 12772/2012, sobre o Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Art. 24 – que trata da avaliação de estágio probatório diz que é requisito, dentre outros, Inciso V – participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE, apenas o IFNMG informou que possui o Curso de "Recepção Docente" para atender a legislação. Acreditamos, que o IFPI ao realizar a "Ambientação Institucional" para professores ingressantes também está cumprindo o que é disposto em lei, porém com outra nomenclatura.

Ao analisarmos os Institutos Federais de todas as regiões do Brasil identificamos que são poucas as iniciativas de criação de um Programa de formação contínua de docentes, visto que apenas quatro Institutos Federais sinalizaram possuir ou estar em fase de implantação. Portanto, ressaltamos que são poucas as iniciativas que visam promover o desenvolvimento profissional docente dos professores nos Institutos Federais como uma política institucional. O que existe em sua maioria são cursos destinados a professores bacharéis como: cursos de graduação e especialização *lato sensu* na área de educação e na área da EPT, bem como os chamados Programas especiais de Formação Pedagógica, principalmente com oferta na modalidade EaD, que já existem há muitos anos como forma de suprir a falta de formação para atuar na docência. Muitos desses cursos foram criados na tentativa de cumprir o que determina a Lei nº 6/2012 que é promover a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível.

Consideramos que, se de um lado essas iniciativas cumprem dispositivos legais, de outro, deixam a desejar no que se refere ao atendimento das reais necessidades formativas dos docentes. Desse modo, ressaltamos que para que o docente da EPT possa se desenvolver profissionalmente é necessário que se construa uma política de formação docente permanente. Essas ações formativas para serem efetivas precisam partir das necessidades formativas dos

professores e não apenas dos docentes bacharéis, mas também dos docentes licenciados. Esse processo formativo deve propiciar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas de forma coletiva e colaborativa para que possam elaborar e (re) laborar os saberes docentes e construir suas identidades profissionais.

Na próxima seção detalhamos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

5

A COSTURA DE SONHOS, TRAVESSIAS E REALIZAÇÕES:
percorrendo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa

5.1 TECENDO A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA: professores como produtores de conhecimentos, de teoria e da prática de ensinar

> *As pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar.*
>
> *Ivana Ibiapina* (2008)

É no percurso do pesquisador que a pesquisa vai aos poucos se delineamento num movimento dialético, em uma verdadeira costura de sonhos, travessias e realizações. E foi nesse percurso que descobrimos o quão importante é o trabalho coletivo e colaborativo com os professores para a construção de uma cultura institucional de fortalecimento da profissão docente e, consequentemente, para a autonomia dos sujeitos, agentes de sua própria história. Nesse sentido, os espaços formativos podem favorecer a consciência política de que as práticas pedagógicas podem contribuir tanto para a conservação ou transformação das realidades, dependendo das intencionalidades e circunstâncias em que a docência é concretizada.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área educacional passaram a se debruçar sobre os diversos aspectos do cotidiano escolar, incluindo a aprendizagem, avaliação, a relação professor-aluno, as questões curriculares, as diversas interações sociais na escola, a disciplina, o trabalho pedagógico, a formação contínua de professores, dentre outros temas. Desse modo, várias são as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para entender esses fenômenos e suas intercorrências. Porém, houve uma mudança de perspectiva, como aponta Ibiapina (2008) na epígrafe acima, pois "as pesquisas deixaram de investigar *sobre* o professor e passam a investigar *com* o professor" (IBIAPINA, 2008, p.12). Esse delineamento considera os professores como produtores de conhecimentos capazes de compreender a totalidade social e agir sobre a realidade para transformá-la. Ressaltamos, ainda que, as pesquisas com princípio/finalidade formativa têm um potencial emancipatório e crítico, tanto para o pesquisador, quanto para os participantes.

Neste trabalho, em especial, tomamos a pesquisa-ação crítico-colaborativa também conhecida como pesquisa-ação emancipatória, pesquisa-ação participativa e/ou ainda,

pesquisa-ação colaborativa, para desvelar o nosso objeto de estudo.

> Pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p.31).

Mas o que significa colaborar? Para Ibiapina (2008 p. 34) "colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais". Porém, não necessariamente pesquisador e professores precisam participar de todas as etapas da pesquisa. O que de fato precisam é que todos tenham vez e voz no processo de coprodução de conhecimentos sobre os diversos assuntos relacionados ao trabalho docente e que os professores assim como o pesquisador, sejam protagonistas do processo formativo, para que possam refletir sobre os "conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação" (IBIAPINA, 2008, p. 42). Ibiapina (2008) acrescenta que

> [...] o pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (IBIAPINA, 2008, p.39).

Como aporte teórico da pesquisa-ação crítico-colaborativa utilizaremos Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005). Abaixo segue um comparativo entre as autoras conforme Quadro 8.

Quadro 8: Comparativo entre Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005**)**

QUADRO COMPARATIVO			
CATEGORIAS	**AUTORAS**		
	Ibiapina (2008)	**Pimenta (2005)**	**Franco (2005)**
Nomenclatura	Pesquisa colaborativa	Pesquisa-ação crítico-colaborativa	Pedagogia da Pesquisa-ação
Referencial teórico base	Marx, Vigotski, Freire, Kemmis, Desgagné.	Habermas; Kincheloe; Schön; Thiollent; Zeichner.	Lewin, Kincheloe, Mailhiot, Barbier , Thiollant, Morin.
Principais categorias de análise	Constituição de grupo; co-produção de conhecimento; horizontalidade na relação; emancipação; reflexão crítica; dialética; respeito mútuo; formação democrática e coletiva.	Consciência crítica, reflexão crítica, construção de saberes e identidade docente.	Pesquisa-ação colaborativa pesquisa-ação crítica pesquisa-ação estratégica.
Aspectos metodológicos	Sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudo intercalada pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes.	Pesquisa com (e não sobre) os professores; valorização das decisões conjuntas e projetos coletivos; reflexões sobre a prática; problematização e compartilhar com os pares e propor de inovações.	A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. A metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.
Proposições	Coletivo de professores.	Enorme potencial de transformações das práticas proporcionadas pela referida abordagem.	Produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.

Fonte: Elaborado por Corrêa, Pedro e Ximenes (2018).

O quadro comparativo favorece uma melhor compreensão das contribuições de cada autora no campo científico da pesquisa com princípio/finalidade formativa. Podemos verificar algumas aproximações como: sugerem ações formativas que tenham como referência a práxis do professor; defendem a construção de um espaço coletivo; professores pesquisadores da própria prática e a importância da reflexão crítica e da transformação da realidade. O infográfico, Figura 12, demonstra a forma como compreendemos a pesquisa-ação crítico-colaborativa tendo como referência as autoras Ibiapina (2008), Pimenta (2005) e Franco (2005).

Figura 12: Pesquisa-ação Crítico-colaborativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa-ação crítico-colaborativa parte de um problema de pesquisa com princípio/finalidade formativa. Desse modo, a formação é o que pavimenta toda a passagem e o movimento do pesquisador e professores na pesquisa. O mergulho na práxis social por parte do grupo colaborativo e a oportunidade de trocas de experiências e as reflexões críticas tecidas, faz com que a pesquisa tenha o caráter crítico-colaborativo.

A pesquisa-ação se torna crítica quando possibilita transformações das práticas sejam elas pedagógicas ou institucionais. Segundo Kincheloe (1997, p.179), a pesquisa-ação crítica,

> [...] não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-la (...) é sempre concebida em relação à prática – existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir os aspectos da ordem social dominante que minam os esforços para se conseguir objetivos emancipatórios.

Desse modo, a pesquisa-ação crítico-colaborativa nos ensina a pesquisar na perspectiva epistemológica da pesquisa-ação como prática crítico-dialógica e emancipatória. Segundo Ibiapina (2008, p. 31) "sua execução envolve opção por processos formativos que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo".

Esse tipo de pesquisa é uma modalidade de pesquisa qualitativa, pois possibilita uma diversidade de enfoques, o que facilita a compreensão do objeto de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" e, por essa razão, esse tipo de pesquisa é bem descritiva e possibilita que nenhum dado importante escape aos olhos do pesquisador. Assim, "os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital para a pesquisa" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse processo, ao pesquisador é atribuído um papel fundamental, pois se insere no ambiente escolar para elucidar questões educativas, por meio de análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente, contribuindo assim com os participantes da pesquisa, bem como com as instituições onde esses participantes estão atuando, promovendo mudanças pedagógicas, valorização do trabalho docente e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Nesse sentido, possibilita a construção de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas, por isso, é essencial que a pesquisa ocorra no ambiente natural de atuação profissional, uma vez que o contexto é de suma importância e precisa ser problematizado para auxiliar no entendimento dos fenômenos educacionais. Assim, Bodgan e Biklen nos trazem que

> os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, os pesquisadores dessa abordagem, conforme Lankshear e Knobel (2008, p.66), "dão muita importância aos dados que estão sendo

coletados nos ambientes naturais ou da vida real". Este tipo de pesquisa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no ambiente natural dos participantes, bem como da pesquisadora, o que possibilitou o mergulho nas questões cruciais do trabalho docente. Porém, requer um distanciamento do pesquisador para fazer análises mais profundas, mesmo com a consciência de que não há neutralidade na ação de pesquisar. Podemos dizer que,

> os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio tanto a concretização do pensamento teórico quanto das práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores quanto dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Assim, na pesquisa qualitativa o mais importante não é o resultado e sim o processo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). "Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento requer do pesquisador rever os seus caminhos constantemente e questionar os instrumentos de coleta de dados" (SOUZA, 2015, p. 21). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação crítico-colaborativa corrobora Bogdan e Biklen (1994), pois o processo da pesquisa, se bem conduzido, contribui com a formação de professores, dado que cria o espaço para a reflexão sobre a sua própria prática, suas condições de trabalho, bem como seus limites e possibilidades e amplia consciência dos envolvidos, favorecendo a produção crítica do conhecimento.

Dessa forma, "a pesquisa-ação crítico-colaborativa proporciona dentro do campo da educação tanto a produção de saberes, como a formação continuada de professores" (IBIAPINA, 2008, p.7). Ao trabalhar com essas duas dimensões, a dicotomia entre teoria e prática e o abismo existente entre a universidade e as escolas, acabam por ser minimizados, pois há uma aproximação do pesquisador da universidade com os professores das escolas e, principalmente, com as possibilidades e limitações que esses profissionais vivenciam.

> A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucionalmente e historicamente (PIMENTA, 2005, p. 523).

A pesquisa e a formação de professores se trabalhadas em conjunto, promovem o

desenvolvimento profissional e a formação para ambos, pesquisador e participantes. Há diferentes maneiras de pesquisar a educação, mas pesquisar na ação possibilita transformar determinada realidade e promover a emancipação dos indivíduos que dela participam.

> A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008, p.9).

Explicitando melhor, o professor passa a ser pesquisador da própria prática. Freire (1996), Kemmis (1987), Carr e Kemmis (1988), Kemmis e Wilkinson (2002), Elliot (2003), Pimenta (2005), Franco (2005) Ibiapina (2008), dentre outros, são estudiosos desse tipo de investigação que vê o docente como capaz de promover a sua própria emancipação.

> As pesquisas desenvolvidas por esses estudiosos, em geral, consideram a prática de ensinar como fenômeno concreto. A partir dessa perspectiva, os conhecimentos são co-produzidos sem perder de vista o contexto sociopolítico mais geral, no qual se costumam desvelar as relações opressoras de poder; denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema e fazer críticas à ideologia dominante e às situações de opressão, acenando com a possibilidade de auxiliar a transformar as realidades instituídas (IBIAPINA, p. 26, 2008).

A referida autora indica que o desafio do pesquisador que ousa investigar a realidade microssocial é produzir interpretações vinculadas às dimensões macro do contexto social, histórico e político, no sentido de possibilitar aos sujeitos envolvidos a compreensão desses condicionantes e como podem interferir na realidade profissional. Ainda nesse sentido, Ibiapina (2008, p.11) nos apresenta que "a pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes; ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes". Assim, a prática educativa e o trabalho docente passam a ser alvo de pesquisas e os docentes deixam de ser meros objetos de pesquisas (IBIAPINA, 2008). Ibiapina (2008, p. 13) apud Kemmis et. al. (1987) nos apresenta sugestões sintetizadas, conforme Quadro 9, abaixo, dos passos a serem seguidos para se trabalhar na

perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa

Quadro 9: Passos para trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa

1. Planejar e elaborar projetos de pesquisa-ação em que pesquisadores e professores estudem e aprendam como organizar uma investigação com essas características.
2. Organizar levantamentos iniciais de informações, identificando as pessoas interessadas em participar da investigação. Negociar com os interessados o tempo disponível para os encontros e sessões de reflexão.
3. Começar o trabalho mesmo que o grupo seja pequeno. Permitir, sempre, que outros interessados possam também se inserir no estudo quando os tópicos que serão discutidos lhes interessem.
4. Iniciar a pesquisa oferecendo condições para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar a ação.
5. Elaborar cronograma de trabalho, prevendo tempo disponível para que as pessoas possam construir os dados, refletir, informar e refletir os resultados para o grupo de trabalho e para a comunidade científica.
6. Não esquecer que essa perspectiva de pesquisa necessita de organização de ciclos de planejamento, observação e reflexão da ação e de constantes retroalimentações do processo, visto que essa sistemática é essencial para o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os partícipes da pesquisa.
7. Esperar que as pessoas aprendam a colaborar. Nessa perspectiva não existem erros, sendo exigida do grupo muita tolerância, já que o aprendizado é lento.
8. Realizar monitoramento dos dados constantemente, colecionando as informações que possam dar conta do objeto de estudo. No caso de necessidade de complementação de dados, marcar reuniões extras.
9. Planejar sessões de estudo e reflexão por longo período, oportunizando muitas trocas. Lembrando que a educação é processo social lento, não é evento.
10. Envolver todos os colaboradores no processo de pesquisa, dividindo responsabilidades e dando vez e voz a todos no decorrer da investigação-ação.
11. Lembrar sempre que o pesquisador é um parceiro da pesquisa, por essa razão, precisa dialogar com os pares, trocando informações sobre o que faz e pensa. Nesse processo de reflexão crítica, os envolvidos têm papel de se ajudarem uns aos outros, descobrindo e refletindo o que pensam como fazem e qual a relação entre pensamento e ação.
12. Partilhar registros com os colaboradores, incentivando-os a fazer correções de linguagem e esclarecer pontos obscuros. Divulgar os resultados demonstrando o desenvolvimento do grupo e os avanços para o progresso educativo da escola.
13. Escrever ao longo do projeto. Escrever no princípio (planejamento), durante o projeto (no processo de construção dos dados e de transcrições das reflexões) e no final de cada etapa (no fim de uma fase, no fim de um semestre, no fim do ano).
14. Oferecer oportunidades para que os partícipes compartilhem e discutam os registros, observando os progressos alcançados e refletindo criticamente sobre como podem mudar as práticas, a compreensão e ideias sobre elas, o que elas querem dizer, as linguagens usadas para descrevê-las e como essas mudanças afetam a organização da instituição na qual trabalham, bem como é necessário promover espaços para que possam mudar atitudes, compreensões e práticas de colaboração.
15. Divulgar os resultados alcançados dentro e fora do grupo de pesquisa, não esquecendo de mostrar que a pesquisa-ação tem limites. Justificar os modos de construção do trabalho, as questões de investigação, as estratégias de reflexão, o método de análise e resolução de problemas detectados, ressaltando quais os referenciais teóricos empregados. Enfim, demonstrar que os professores são capazes de teorizar sobre seu próprio trabalho com a ajuda dos pares e do pesquisador. Esses procedimentos demonstram legitimidade e validade do estudo.
16. Rever sempre os objetivos da pesquisa, não deixando que eles sejam esquecidos.

Fonte: Ibiapina (2008, p. 13) apud Kemmis (1987).

A sequência de passos apresentados por Ibiapina (2008, p. 13), inspirada em Kemmis et. al. (1987) constitui-se em relevante fundamento metodológico. No entanto, em nossa

pesquisa, apenas nos aproximamos dessa perspectiva teórico-metodológica apontada nos estudos de Ibiapina. Sendo assim, optamos por não seguir à risca todos os passos indicados, pois adotamos também como referenciais, Pimenta (2005) e Franco (2005). Contudo, evidenciamos o que se refere ao proposto no item 15, que ressalta a importância de destacar quais os referenciais teóricos utilizados, haja vista que nesse tipo de pesquisa é essencial a construção do corpo teórico/ teorização por parte dos participantes do processo de formação para que possam dar conta de explicar e/ou justificar o não dito e o não feito (IBIAPINA, 2008). A partir do desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa, por meio de estudos e reflexões sobre a prática e fundamentados teoricamente, identificamos que novos saberes científicos foram construídos processualmente.

Não podemos esquecer de mencionar que os condicionantes sociais, políticos, históricos, econômicos e locais interferem e/ou são inerentes à realidade pesquisada e, por isso, precisam ser levados em consideração desde o desenvolvimento da pesquisa até resultado final. Assim, esse tipo de pesquisa tem suas potencialidades, mas também tem seus limites.

> O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano (PIMENTA, 2005, p. 524).

Assim, ao viabilizar que o professor pesquise a própria prática, não apenas mudanças na sala de aula são esperadas, mas na escola e na sociedade, pois a pesquisa-ação crítico-colaborativa tem o poder de transformação e de emancipação. Para que de fato esse processo possa acontecer, Ibiapina (2008, p. 17) indica a necessidade de três condições "individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para tal, **a colaboração**, **os círculos reflexivos**, e **a co-produção de conhecimentos** entre pesquisadores e professores".

Desse modo, Ibiapina (2008) destaca que a colaboração implica a negociação de possíveis conflitos que são inerentes a todo processo ensino-aprendizagem, pois favorece a tomada de decisões democráticas. Já os círculos reflexivos auxiliam os professores a mudarem a compreensão de ideias construídas socialmente. Essas ideias são co-partilhadas e contribuem para construção de pensamentos e práticas de forma dialética. Para finalizar as três condições, Ibiapina (2008) aponta que para que ocorra a produção de conhecimentos é necessário que haja o envolvimento dos participantes nas atividades da pesquisa. Nessa perspectiva, o professor não é mero usuário do saber elaborado por outros, mas deve ser

compreendido como um agente social criativo, interativo e produtor de teorias (IBIAPINA, 2008).

Ainda segundo (IBIAPINA, 2008, p.19), "nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimentos" e precisam relacionar-se dialeticamente. Carr & Kemis nos apresentam uma visão dialética da relação teoria e prática.

> Não significa que a relação entre o teórico e o prático seja tal que a teoria "implique" a prática, nem que "derive" da prática, nem sequer que "reflita a prática. Trata-se de que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes em uso, a teoria informe e transforme a prática (CARR & KEMMIS, 1988, p. 128).

A esse respeito Ibiapina destaca que:

> A relevância da reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre conhecimento prático e o teórico, especialmente, no contexto da pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que a teoria e a prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente (IBIAPINA, 2008, p. 18).

Para a referida autora o processo reflexivo ocorre somente quando há o aprofundamento na dimensão teórica em interface com o mundo da experiência, para que se possa compreender a fundo os interesses e intencionalidades das práticas ideológicas. Sendo assim, sobre a importância da reflexão construída no contexto social em que os professores estão inseridos, Ibiapina (2008, p. 18) indica que tal contexto "[...] poderá proporcionar condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir". Assim, é preciso romper com a dissociação existente entre a teoria e prática, visto que a teoria precisa estar diretamente relacionada à realidade, como também, a prática por si só sem o embasamento teórico não promove a construção de novos conhecimentos, portanto, precisa haver a unidade teoria-prática. Essa relação no ambiente reflexivo precisa se "converter em práxis, na qual teoria e prática se ampliam, complementam-se, transformam-se" (IBIAPINA, p. 29, 2008).

Nesse ínterim, tanto os pesquisadores quanto os participantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa produzem novas teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade (IBIAPINA, 2008). Por meio dessa interação passam por processos de revisão de concepções e atitudes que já estavam estabelecidas e cada participante presta uma contribuição específica. Dessa forma, para que possa haver construção de novos conhecimentos, a interação é a chave para o sucesso do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas.

Esse tipo de pesquisa favorece a resolução conjuntamente de problemas que afligem a educação e, principalmente, inquietam aqueles que estão no chão das escolas, os professores, mas sem esquecer que os fenômenos que ocorrem nesses espaços formativos são constituídos de aspectos políticos, históricos e sociais e que precisam ser desvelados, compreendidos e transformados. Assim, Ibiapina (2008) nos alerta:

> É preciso compreender que a educação e a sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade (IBIAPINA, 2008, p.26).

Entretanto, apesar das dificuldades de superação, o trabalho de reflexão e de colaboração vai aos poucos criando condições para que pesquisadores e professores possam, em conjunto, melhorar esses espaços de reflexão coletiva dentro do local de trabalho dos professores e, de fato, consigam fazer um trabalho colaborativo e formativo, possibilitando mudanças na sala de aula, na educação, na cultura institucional e, consequentemente, na sociedade. Ibiapina (2008) diz que:

> para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre seus conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e colaboração entre pares de diferentes níveis de competência profissional. Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas fixadas , ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores (IBIAPINA, 2008, p.44).

Por isso, optamos por desenvolver os Ciclos de Estudos Reflexivos como espaço da pesquisa com princípio/ finalidade formativa no IFTM - Campus Uberlândia, ancorado nas

dimensões ontológica[111], epistemológica[112] e metodológica[113] da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Por meio do aprofundamento teórico-crítico, das trocas de experiências e debates os participantes terão a oportunidade de reelaborarem seus saberes docentes, reconsiderarem suas concepções e práticas pedagógicas, ou seja, se reinventarem como professores.

Segundo Aguiar e Ferreira os Ciclos de Estudos Reflexivos constituem:

> (...) um procedimento complexo de construção, (re)construção de conhecimento e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução dos saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 76).

Na realização dos Ciclos de Estudos Reflexivos optamos por desenvolver os seguintes instrumentos metodológicos que compõe o corpus da pesquisa:

1) Sessões Reflexivas

Os Ciclos de Estudos Reflexivos são compostos por Sessões Reflexivas. A escolha por este instrumento metodológico está pautada na premissa de que, por meio do aprofundamento teórico, da convivência entre pares, das trocas de experiências os professores poderão desenvolver sua identidade docente, ampliar seu repertório de saberes, rever suas práticas e compreender de modo mais aprofundado o contexto complexo e multifacetado em que atuam profissionalmente, conforme suas necessidades formativas.

As Sessões Reflexivas são momentos de escuta, ou seja, possibilidades de estabelecimento de um diálogo colaborativo, reflexivo e sem julgamentos. Segundo Ibiapina (2008, p.96) a Sessão Reflexiva é um procedimento que "[…] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente".

Professores e mediadores ocupam um espaço horizontal de diálogo, de trocas de experiências e de ressignificação de novos conceitos a partir dos estudos dos referenciais teóricos. As discussões que foram tecidas nos enfrentamentos e as contradições que foram

[111] Ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.221).
[112] Epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.221).
[113] Metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.221).

apresentadas a partir dos mediadores foram se constituindo em intervenções a partir das necessidades formativas levantas, não havendo, assim, saberes com maior ou menor valia. A cada sessão vão se ampliando os temas e consolidando os temas anteriores.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido caminhou rumo à construção de um ambiente de aprendizagem mútua, não em forma de um controle ou fiscalização do outro, mas em uma perspectiva de compartilhar saberes e experiências.

2) Memórias Reflexivas

As Memórias Reflexivas trazem registros dos encontros formativos e foi um instrumento metodológico escolhido para análise. Longarezi (2018) define as memórias como sendo:

> [...] um texto conceitual, produzido em um determinado processo formativo, por um dos membros desse coletivo, com base nos elementos teóricos e metodológicos evidenciados nesse contexto. Além de se configurarem em registros desses encontros, com marcas coletivas dos participantes, mas sobre a releitura e produção de um dos membros desse coletivo, por isso, potencializadoras da formação desse sujeito; são também objeto de discussões entre os envolvidos, como processo de retomada, reconceitualização e aprofundamento teórico, oportunizadas como tessitura dos diferentes encontros; por isso, pertinentes às atividades formativas de diferentes natureza, tanto em situações de ensino, quanto em situações de pesquisa-formação. No caso dessas últimas compõem também registro da investigação e, por essa razão, se apresentam, além de tudo, como instrumento de pesquisa (LONGAREZI, 2018, p.111).

As Memórias Reflexivas foram realizadas pela pesquisadora e lidas para todos os participantes no início da Sessão Reflexiva seguinte, para que pudessem fazer qualquer tipo de alteração (inserção e retirada de informação) e para que os participantes que faltassem a alguma Sessão Reflexiva pudessem acompanhar o processo formativo como um todo.

> [...] Dessa forma, as *memórias* são uma importante fonte documental, a partir da qual os dados, sobre os processos formativos empreendidos ao longo de toda a pesquisa- formação realizada são produzidos e registrados (LONGAREZI, 2018, p.6) (Grifo do Autor).

Apesar de não terem sido escritas pelo coletivo de participantes e sim pela pesquisadora, ressaltamos que:

> [...] no concernente aos procedimentos cabe enfatizar que as memórias são produzidas num coletivo, em uma atividade formativa, mediante a abordagem de um tema, a partir do qual conceitos se encontram em processos de formação pelos sujeitos desse coletivo" (LONGAREZI, 2018, p.111).

Assim, as memórias constituem formas de registro, sistematização, análise de dados e construção coletiva de conhecimentos, com informações relevantes sobre os processos formativos.

3) Crachás

Os Crachás são imagens criadas a partir de um estímulo e da disponibilidade de material para elaboração. O estímulo foi por meio de perguntas desencadeadoras, imagens, músicas e vidéos que levaram os participantes a refletirem e, posteriormente, registrarem por meio de imagens, desenhos e escrita a sua identidade pessoal e profissional. Marcelo Garcia (2009a, p.112) diz que:

> [...] o desenvolvimento da identidade docente acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como a resposta a uma pergunta: quem sou eu neste momento?

Dessa forma, por meio da construção dos Crachás o professor revela sua identidade, indo ao encontro de um dos objetivos deste estudo, pois a identidade está diretamente ligada a como eu me vejo e como os outros me veem.

4) Cartas Pedagógicas

As Cartas Pedagógicas constituíram-se em instrumentos utilizados pelo grupo colaborativo, proporcionando o registro crítico-reflexivo individual dos participantes a respeito formação, das temáticas e dos pressupostos teóricos-metodológicos desenvolvidos ao longo das Sessões Reflexivas.

Ressaltamos que "o exercício de escrever Cartas Pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, porque se faz" (Vilela et. al. 2019, p. 1616). Há diversas e inúmeras formas de redigir as Cartas

Pedagógicas, que se proponham anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual, ou a um coletivo, sempre "tratando problemas destacados ou ocultos" (FREIRE, 1996, p. 16). Trata - se, portanto, de uma:

> [...] oportunidade dada para relatar ou refletir acerca de um aprendizado, como tempo de reflexão dos participantes, sujeitos ativos de uma ação pedagógica de formação, que podem registrar, em suas escritas narrativas, os dados necessários a ser analisados e discutidos na pesquisa (CAMAS e BRITO, 2017, p. 326).

Essa experiência foi iniciada há séculos, especialmente, nos cárceres e exílios, continuada por Paulo Freire e, hoje, ressignificada por pesquisadores e professores.

> Uma carta, que se proponha ser pedagógica, deve conter cunho pedagógico, isto é, essencialmente seja portadora do conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa, que seja de e para sujeitos sociais, imbuídos de uma pedagogia que pretenda libertar o oprimido do opressor, sem com isto, passar a assumir o seu lugar [...] É visível que escrever cartas é uma tradição secular (...) escritas com diferentes propósitos, como de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular guerra ou descrever lugares (...) ela deverá incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê e ajudá-la a ser mais humano (CAMINI, 2012, p. 42).

Desse modo, o ponto de partida para a produção de uma Carta Pedagógica é a intencionalidade, pois se trata de explicitar uma posição político-pedagógica que orienta nossas concepções e ações, visto que "a condição prévia para se escrever uma Carta Pedagógica é ter-se uma posição política pedagógica claramente definida, isto é, consciência crítica sobre o fato, ou fatos que se pretendam comunicar" (CAMINI, 2012, p.50).

Destarte, disponibilizamos um texto com algumas orientações para auxiliar no processo de reflexão e escrita da Carta Pedagógica: 1) Refletir sobre os sentidos de ser professor no IFTM; 2) Refletir sobre a importância da formação contínua para o DPD; 3) Refletir sobre a experiência de participar da pesquisa-ação crítico-colaborativa; 4) Construir a Carta Pedagógica, buscando registrar as reflexões realizadas nos passos anteriores e 5) Reler a Carta Pedagógica, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estavam bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer. A Carta Pedagógica poderia ser endereçada a instituição, aos professores, aos familiares, as pessoas que marcaram sua vida, aos participantes do grupo colaborativo, aos mediadores, a pesquisadora e etc.

Assim, ao final do "Ciclo de Estudos Reflexivos" cada docente participante da pesquisa elaborou sua Carta Pedagógica levando-se em conta as orientações acima, os saberes (re)construídos, por meio do aprofundamento teórico-metodológico, da unidade teoria-prática e da reflexão crítica da e sobre a própria prática pedagógica.

5) Carta Aberta

Inicialmente quando da elaboração do projeto de formação não havíamos pensado em utilizar este instrumento que denominamos de "Carta Aberta", pois foi no decorrer das Sessões Reflexivas que o grupo colaborativo, ao refletir e trocar experiências sobre as diversas temáticas que envolvem o trabalho docente no IFTM sentiu a necessidade da presença dos gestores da instituição pesquisada no grupo colaborativo. A presença da gestão da instituição seria importante para que os anseios e as sugestões que resultaram das reflexões do grupo fossem ouvidas por eles, como não era possível a presença da gestão nas Sessões Reflexivas criamos a "Carta Aberta". "Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo" (FRANCO, 2005, p.486).

Nesse sentido, a metodologia vai se estruturando a partir de situações que surgem no processo e a voz dos participantes não constituem apenas como um registro que compõem a investigação e, por isso, seu caráter emancipatório e transformador.

> A **Carta Aberta** é um modelo de carta (texto epistolar) que tem como principal característica informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto. É um veículo de comunicação coletiva, ou seja, é destinada a várias pessoas (algum público, sindicatos, representações, comunidade, etc.). Portanto, o destinatário e o remetente da carta aberta não são seres individuais e por isso, ela é diferente das cartas pessoais. A carta aberta não está reduzida a somente um gênero textual, ou seja, ela pode ser um texto instrucional, expositivo, argumentativo ou descritivo. Diante disso, vale lembrar que ela pode englobar mais de um gênero, ou seja, ela pode ser ao mesmo tempo descritiva e argumentativa.
> Dessa maneira, a carta aberta representa uma importante ferramenta de participação política dos cidadãos, uma vez que apresenta determinado assunto de interesse coletivo. Lembre-se que a carta aberta não é um texto muito extenso e sua linguagem é clara, coesa e está de acordo com as normas gramaticais[114].

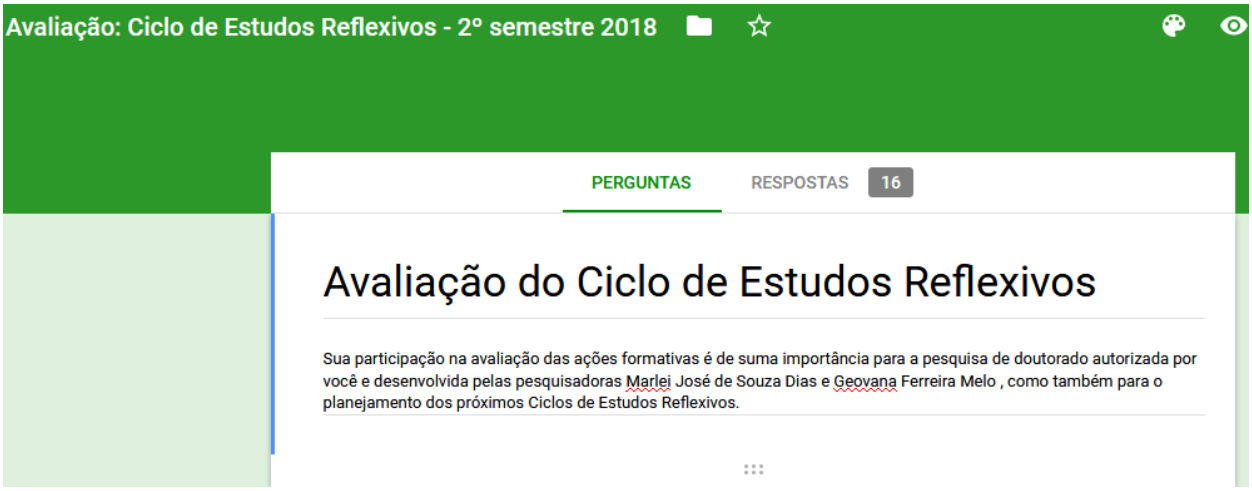
[114] Disponível em: < https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

A Carta Aberta foi elaborada durante as doze Sessões Reflexivas e ao final do Ciclo de Estudos Reflexivos foi entregue por meio da Coordenação do NAP (representando o grupo colaborativo) ao DEPEX (representando a gestão da escola como um todo).

6) Avaliação do Ciclo de Estudos Reflexivos

Ao final do Ciclo de Estudos Reflexivos compartilhamos um Formulário do *Google Forms*, conforme Apêndice C, com questões relacionadas ao processo formativo. A Figura 13, abaixo, mostra a tela inicial do formulário.

Figura 13: Tela inicial do Formulário de Avaliação do Ciclo de Estudos Reflexivos



Fonte: *Print* da tela do Formulário do *Google Forms*.

A participação no "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" possibilitou aos participantes a reflexão das práticas pedagógicas e a identificação das fragilidades de suas trajetórias formativas, especialmente no que se refere à dimensão didático-pedagógica, constituindo-se em um processo que viabilizou aos docentes pesquisar a própria prática.

O questionário teve como objetivo avaliar as concepções construídas ao longo das ações formativas. Essa estratégia permitiu avaliar modificações ocorridas nas concepções de prática pedagógica, assim como, diagnosticar temas para outras atividades de formação e também explicitar as fragilidades formativas ainda existentes. Podemos destacar que o trabalho coletivo possibilitou o autoconhecimento, a oportunidade de escuta e a interação, o diálogo, os questionamentos, as trocas de experiências e ampliação dos saberes da docência.

A aplicação do questionário foi de suma importância também para verificar se os objetivos da pesquisa com princípio/finalidade formativa foram atingidos, bem como para o planejamento dos demais "Ciclos de Estudos Reflexivos".

No próximo tópico evidenciamos o processo da pesquisa, seus contornos, assim como o delineamento da ação formativa.

5.2 PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE ESTUDOS REFLEXIVOS: delineando e construindo os caminhos da pesquisa-ação crítico-colaborativa

A pesquisa-ação crítico-colaborativa requer a construção de um espaço colaborativo para o desenvolvimento da formação contínua e, consequentemente, para o DPD. Na seção 2 descrevemos a concepção do projeto de formação e desenvolvimento profissional dos docentes do IFTM - Campus Uberlândia objeto de análise desta tese. Descrevemos, a seguir, como se deu todo o processo de planejamento e organização dos Ciclos de Estudos Reflexivos (pesquisa):

1) Estudo da metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa pela equipe do NAP. A equipe do NAP foi responsável pela mediação das Sessões Reflexivas, juntamente com a pesquisadora. A metodologia foi apresentada pela pesquisadora/ membro da equipe pedagógica do NAP, pois possuía aprofundamento teórico-metodológico sobre a pesquisa-ação crítico-colaborativa. Os referencias teóricos sobre a metodologia da formação, sobre DPD, sobre identidade docente, saberes docentes e práticas pedagógicas foram apresentados à equipe por meio de livros e artigos.

2) Os mediadores internos foram às pedagogas, a psicóloga da instituição que compõem a equipe do NAP e um estagiário da psicologia, ao todo foram sete mediadores. Os professores participantes do Ciclo de Estudos Reflexivos que tinham conhecimentos prévios sobre as temáticas selecionadas para estudo pelo grupo colaborativo foram convidados a mediar as Sessões Reflexivas, juntamente com a equipe do NAP.

3) Os mediadores externos ao grupo foram convidados para trabalhar com algumas temáticas de interesse do grupo colaborativo que não eram de domínio da equipe do NAP e nem dos professores participantes, dessa forma, em comum acordo

convidamos professores de outras instituições federais de ensino, como também, do IFTM.

4) A coordenação do Ciclo de Estudos Reflexivos ficou na responsabilidade de dois mediadores, sendo que um deles foi à pesquisadora.

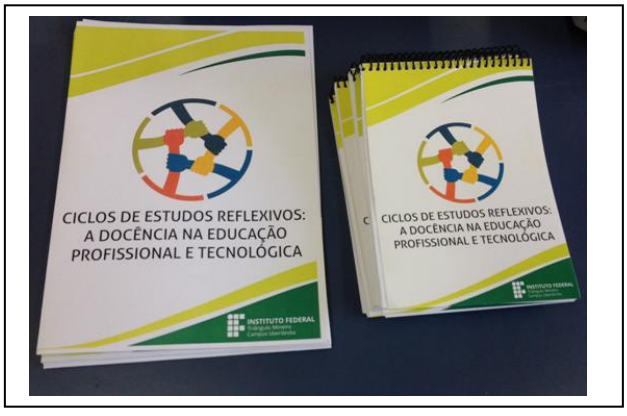
5) A elaboração de um Contrato Didático para os mediadores foi cogitado no decorrer do planejamento e da organização do Ciclo de Estudos Reflexivos, pois sentimos a necessidade de construir, conjuntamente, algumas regras e condições para o bom funcionamento da formação.

6) Construimos um cronograma indicando os responsáveis pela organização da sala do Ciclo de Estudos Reflexivos nos dias anteriores aos dias das Sessões Reflexivas.

7) Organizamos um cronograma de planejamento das Sessões Reflexivas.

8) Criamos a identidade visual do Ciclo de Estudos Reflexivos. Na criação contamos com um colega de trabalho que ao nosso pedido de auxílio logo se prontificou. Fizemos os seguintes materiais com a identidade visual: pasta; bloco de anotações; slides; folhas A4 timbradas e banners. Seguem, abaixo, alguns materiais, conforme Figuras 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

Figura 14: Pastas e blocos de anotações



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A pasta foi criada como suporte para guardar textos e demais materiais fornecidos nos processo formativo. Já o bloco de anotações serviu para que o participante pudesse ao longo das Sessões Reflexivas fazer anotações das suas reflexões e demais registros de seu interesse, além de que o material organizado demonstra zelo por parte dos organizadores.

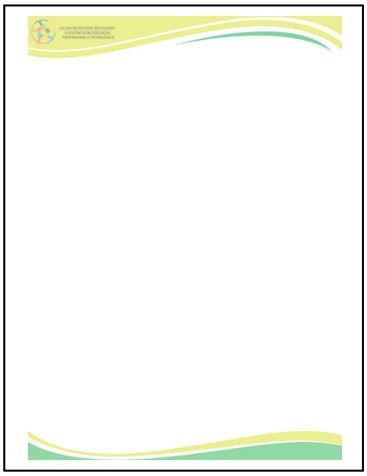
Figura 15: Slides



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os slides foram criados como forma de dar identidade ao Ciclo de Estudos Reflexivos, dessa forma, todo material a ser projetado nos processos formativos utilizaram este modelo de apresentação.

Figura 16: Folha A4 timbrada



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A folha A4 timbrada com a identidade visual do Ciclo de Estudos Reflexivos foi criada para que os materiais impressos para o processo formativo tivessem a marca como forma de dar identidade à formação.

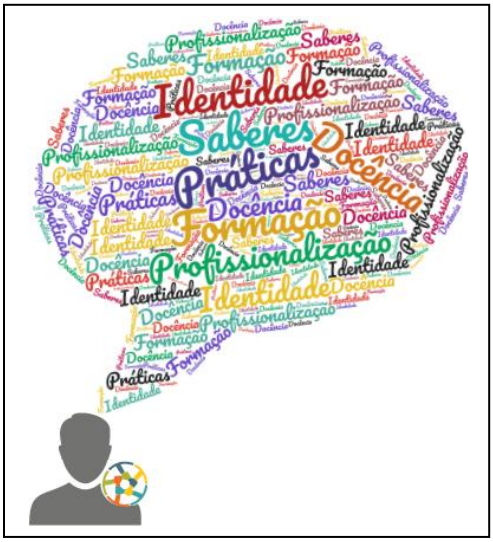
Figura 17: Banner sobre as interfaces do processo colaborativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O banner com as interfaces do processo colaborativo foi criado como forma de dar identidade à formação que foi planejada e organizada sobre a perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Nele tem algumas palavras-chaves que remetem ao processo vivenciado na ação formativa, sendo elas: colaboração; coletividade; reciprocidade; possibilidade; reflexão; ação; necessidades (levantamento); concepções; teoria; prática; processo; mediação; criticidade; criatividade e acreditar.

Figura 18: Banner com os principais conceitos imbricados no processo de Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O banner acima traz os principais conceitos[115] imbricados no processo de DPD, sendo eles: a **docência** como cerne da profissão/ essência e que envolve a **formação** tanto inicial como contínua. A **identidade** docente que se constitui do eu pessoal e do eu profissional. O processo de ressignificação dos **saberes** docentes. Saberes docentes são os que construímos na graduação e na pós-graduação, bem como os saberes da experiência/ da prática profissional e a partir dessa ressignificação dos saberes podemos rever nossas **práticas** pedagógicas. Todos estes elementos interligados promove a **profissionalização** docente.

9) A organização das Sessões Reflexivas não tem como ser previamente, pois trata-se de um processo muito dinâmico, haja vista que é no decorrer do processo que as necessidades formativas dos docentes são levantadas. As necessidades formativas e os conhecimentos prévios foram levantados na 2ª Sessão Reflexiva para que a partir da 3ª Sessão Reflexiva as necessidades formativas começassem a ser estudadas pelo grupo colaborativo, levando-se em consideração os conhecimentos prévios. No grupo colaborativo havia professores que possuíam conhecimentos prévios de alguma das temáticas selecionadas por eles para estudo, dessa forma, esses professores foram convidados a serem mediadores junto com a equipe do NAP.

10) Os referenciais teóricos sobre as temáticas trabalhadas no grupo colaborativo foram organizados e disponibilizados ao grupo colaborativo à medida que as Sessões Reflexivas aconteciam, respeitando sempre o prazo para a leitura prévia dos textos pelos participantes.

11) Criamos uma sala de aula virtual como um instrumento que proporcionasse a comunicação direta entre mediadores e participantes, seja para enviar recados, postar textos, postar o planejamento das Sessões Reflexivas, as Memórias Reflexivas e outros materiais para aprofundamento teórico, bem como para a realização das atividades práticas e para interação (debates, discussões e etc.). A sala de aula virtual que utilizamos é uma ferramenta do *Google* chamada *Google Classroom*[116]. É uma ferramenta prática, dinâmica e interativa e está disponível aos usuários do *Google* de forma gratuita. Abaixo, segue a Figura 19, com a Interface da Sala Virtual.

---

[115] Não aprofundaremos nesses conceitos nesta seção, pois o estudo desses conceitos foram realizados na seção 4.

[116] O *Google Classroom* é um aplicativo oferecido gratuitamente pelo *Google* e permite a criação de uma sala de aula virtual, proporcionando a interação entre professores e alunos.

Figura 19: Interface da Sala Virtual do *Google Classroom*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

12) A proposta foi de que cada Sessão Reflexiva fosse iniciada com a apresentação de um elemento estético (música, poema, pintura, conto, livro de literatura, dentre outros). A Arte tem a real capacidade de fazer com que nossos sentidos, sejam mobilizados, pois possibilita um mergulho no nosso mundo interior por meio do mundo exterior, aguçando para além dos sentidos, as sensibilidades e as emoções que nos ajudam a olhar o mundo de uma forma mais ampla e mais humanizada. Ao ser apresentada a proposta, destacamos a dimensão estética da docência, relacionada à sensibilidade, à emoção, à afetividade e que seria importante para aguçar as emoções para os diálogos à luz dos referenciais teóricos. A proposta foi que a cada Sessão Reflexiva um participante fosse responsável por trazer o elemento estético e por apresentá-lo no início da Sessão Reflexiva, porém pela inesperiência do grupo com o uso deste instrumento pedagógico definimos que os mediadores ficariam responsáveis por levar a cada sessão um elemento estético que corroborasse com a temática a ser desenvolvida.

13) Os participantes foram convidados a confeccionar os Crachás nas primeiras Sessões Reflexivas representando como eles se veem e como se compreendem professores, remetendo a construção da profissão docente.

14) Utilizamos uma metodologia de construção de um Contrato Didático colaborativo entre os professores e mediadores para o bom andamento das Sessões Reflexivas. O Contrato Didático foi um instrumento pedagógico que possibilitou a sistematização de regras visando orientar os encontros, mas também teve como finalidade inspirar os docentes a utilizarem este instrumento em suas aulas.

15) As Sessões Reflexivas foram regadas de muito zelo e cuidado, principalmente com o café (Comidas e bebidas). A proposta é que o café fosse colaborativo, pois as instituições públicas não possuem recursos financeiros destinados para essa finalidade. Dessa forma, construímos um ambiente de formação acolhedor e com baixo custo.

16) As Cartas Pedagógicas é um instrumento que foi utilizado pelo grupo colaborativo como registro das reflexões realizadas no processo formativo, proporcionando a compreensão a respeito das temáticas e dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo das Sessões Reflexivas.

17) A avaliação das Sessões Reflexivas foi um instrumento disponibilizado aos participantes pelo *Google Forms* que tinha como finalidade avaliar o processo formativo.

18) A duração do Ciclo de Estudos Reflexivos foi de 42 horas, porém esta carga horária não tem que ser fixa, visto que depende das necessidades formativas dos docentes e do quantitativo de Sessões Reflexivas. Ao final da formação os docentes receberam o certificado de participação. O certificado pôde ser utilizado no Registro de Atividades Docentes (RAD).

No próximo tópico apresentamos o grupo colaboraborativo composto pelos professores participantes da pesquisa e os mediadores da ação formativa.

5.3 O GRUPO COLABORATIVO: os participantes da construção da "Colcha de Retalhos"

A presente pesquisa teve como participantes os professores do IFTM - Campus Uberlândia que aceitaram participar da pesquisa. A participação no processo formativo de DPD, oferecido pela pesquisa, foi de caráter voluntário, portanto foram excluídos os professores que não manifestaram o desejo de participar da investigação.

Os professores participantes da ação formativa realizada como fonte principal de construção do *corpus* desta investigação, se beneficiaram pessoal e profissionalmente, uma vez que foram colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, principalmente sobre a identidade, os saberes docentes e as práticas pedagógicas.

> Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa (IBIAPINA, 2008, p.34).

Abaixo segue o Quadro 10 com os participantes da pesquisa.

Quadro 10: Participantes da pesquisa

Pseudônimo	**Gênero declarado**	**Idade**	**Formação/ graduação/ titulação**	**Início na carreira docente**	**Início da docência no IFTM**[117]	**Tempo de docência**
Barretto	Masculino	51 a 55	Bacharelado e Licenciatura/ Filosofia/ Doutorado	2001	2010	18 anos
Bibika	Feminino	46 a 50	Bacharelado/ Engenharia Elétrica/ Mestrado	1997	2010	22 anos
Dedé	Feminino	51 a 55	Bacharelado Engenharia Agronômica/ Doutorado	1993	1999	26 anos
Frida	Feminino	46 a 50	Bacharelado e Licenciatura/ Pedagogia e Direito/Doutorado	2006	2007	13 anos
Júlia	Feminino	36 a 40	Licenciatura/ Português e Espanhol/ Doutoranda	2004	2010	15 anos
Kingnaldo	Masculino	31 a 35	Bacharelado / Engenharia Agronômica/ Doutorado	2012	2014	7 anos
La Vita	Feminino	31 a 35	Bacharelado e Licenciatura/ Biologia/ Mestrado	2011	2015	8 anos
Lostodom	Masculino	41 a 45	Bacharelado Engenharia Agronômica/ Doutorado	2010	2010	9 anos

[117] Alguns professores ingressaram na instituição pesquisada antes da criação dos Institutos Federais, por isso constam datas de início da docência na instituição antes de 2008.

Lula Livre	Masculino	36 a 40	Licenciatura/ Matemática/ Doutorado	1999	2010	20 anos
Marie Curie	Feminino	41 a 45	Bacharelado e Licenciatura em Química/ Pós- Doc	1997	2006	22 anos
Mateus	Masculino	31 a 35	Licenciado/ Português e Inglês/ Doutorado	1997	2010	22 anos
Matheus	Masculino	31 a 35	Bacharelado / Engenharia de Alimentos/ Doutorado	2010	2010	9 anos
Patch-Adams	Feminino	36 a 40	Bacharelado/ Zootecnia/ Doutorado	2004	2010	15 anos
Suomi da Silva	Masculino	36 a 40	Bacharelado/ Medicina Veterinária/ Doutorado	2008	2013	11 anos
Transiático	Masculino	51 a 55	Bacharelado/ Física e Engenharia Agrícola	1993	1993	26 anos
Vitória	Feminino	26 a 30	Licenciada/ Português e Francês/ Doutoranda	2006	2017	13 anos
Maravilha	Feminino	56 a 60	Bacharelado / Engenharia Agronômica/ Pós-Doc	2001	2007	19 anos

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 10, acima, em relação ao sexo dos participantes temos: nove participantes do sexo feminino e oito participantes do sexo masculino. Em relação à faixa etária temos: uma participante na faixa etária de 26 a 40 anos; quatro participantes na faixa etária de 31 a 35 anos; quatro participantes na faixa etária de 36 a 40 anos; dois participantes na faixa etária de 41 a 45 anos; dois participantes na faixa etária de 46 a 50 anos e três participantes na faixa etária de 51 a 55 anos e uma participante na faixa etária de 56 a 60 anos. Temos nove participantes, ou seja, a maioria que possuem bacharelado; quatro participantes que possuem bacharelado e licenciatura e quatro participantes que possuem licenciatura.

Sobre a área de formação temos: oito participantes, ou seja, a maioria da área de Ciências Agrárias; dois participantes da área das Ciências Humanas; três participantes da área de Ciências Exatas e da Terra; três participantes da área de Linguística, Letras e Artes; um

participante da área das Ciências Biológicas; um participante da área das Ciências Sociais Aplicadas e um participante da área das Engenharias. Temos dois participantes formados em duas áreas do conhecimento diferentes.

Em relação ao tempo de exercício da docência temos: quatro participantes com menos de 10 anos de docência; oito docentes, ou seja, a maioria tem entre 11 e 20 anos de docência; cinco participantes têm entre 21 e 30 anos de docência. Em relação ao período de ingresso no IFTM temos: doze professores, ou seja, a maioria entrou no IFTM, após 2008, ano de criação dos Institutos Federais, devido ao período de expansão da RFEPCT. Cabe ressaltar que todos os particpantes da pesquisa são docentes da carreira EBTT, ou seja, são efetivos e todos são 40 horas e dedicação exclusiva.

Abaixo segue o Quadro 11 com os mediadores internos da pesquisa e da formação, ou seja, a equipe do NAP, a pesquisadora e um estagiário da psicologia.

Quadro 11: Mediadores Internos

Mediadores Internos	
Mediador 1 (Pesquisadora /Coordenadora do Ciclo de Estudos Reflexivos)	Pedagoga - Doutoranda em Educação
Mediador 2 (Coordenadora do Ciclo de Estudos Reflexivos)	Pedagoga - Mestre em Educação
Mediador 3	Pedagoga - Mestre em Educação
Mediador 4	Pedagoga - Doutoranda em Educação
Mediador 5	Pedagoga - Mestre em Educação
Mediador 6	Psicóloga - Doutora em Educação
Mediador 7	Estudante de Psicologia - Estagiário

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

No próximo tópico detalhamos como se constituiu o *corpus* da pesquisa empírica.

5.4 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA: tecendo a pesquisa empírica

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa, cabe explicitar que o *corpus* da pesquisa foi se constituíndo ao longo da realização do trabalho. Detalhamos aqui as etapas que seguimos:

1ª Etapa: Aproximação

Aproximação com a equipe gestora da Instituição de Ensino, com a finalidade de obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa. A gestão da instituição já havia demonstrado interesse quando da elaboração do projeto do doutorado para participação do processo seletivo do PPGED-UFU. A instituição teve interesse no projeto, pois vislumbrou nele um potencial para se constituir uma política de formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes do IFTM - Campus Uberlândia. Dessa forma, a pesquisadora teve total apoio para execução do projeto.

2ª Etapa: Reuniões de planejamento

A equipe do NAP da qual a pesquisadora faz parte fez várias reuniões de planejamento antes do início e no decorrer do Ciclo de Estudos Reflexivos, pois a metodologia da formação precisava ser bem organizada e articulada entre a equipe que assumiu o papel de mediadoras. Contamos também com a experiência nesse tipo de pesquisa com princípio/finalidade formativa com a Profa. Dra Geovana Ferreira Melo orientadora desta pesquisa, bem como de suas orientandas que já haviam desenvolvido suas pesquisas com essa mesma metodologia.

Foi um período de grandes aprendizados e de um misto de sentimentos: alegria, empolgação, receio, medo, apreensão e etc. Nos momentos de planejamento um elemento não pôde faltar: a "Criatividade"! A criatividade foi um fator preponderante na organização das Sessões Reflexivas, pois no processo ensino-aprendizagem aguçamos todos os nossos sentidos, dessa forma, o modo como se organiza a identidade da formação, a sala, os slides, os referenciais teóricos fazem toda a diferença.

3ª Etapa: Convite à participação e adesão a pesquisa

Como o Ciclo de Estudos Reflexivos já era uma proposta de ação formativa contínua do IFTM - Campus Uberlândia e não apenas como uma pesquisa com princípio/finalidade formativa, o convite (Apêndice D)[118] para a participação foi enviado via e-mail da DEPEX,

[118] Houve a necessidade de alteração da data de início e de término do "Ciclo de Estudos Reflexivos". O Ciclo de Estudos Reflexivos iniciou em 05/09/2018 e terminou em 12/12/2018.

contendo as informações mais importantes como: o período da inscrição; o número de vagas (15 vagas); a forma de seleção (sorteio); a data do sorteio; a data prevista de início e de término da ação formativa e o período de realização (matutino ou vespertino). Outra informação importante repassada no convite é que os professores que fossem sorteados para participar da ação formativa teriam em seu horário de trabalho o período reservado para a formação, ou seja, teriam proteção de carga horária.

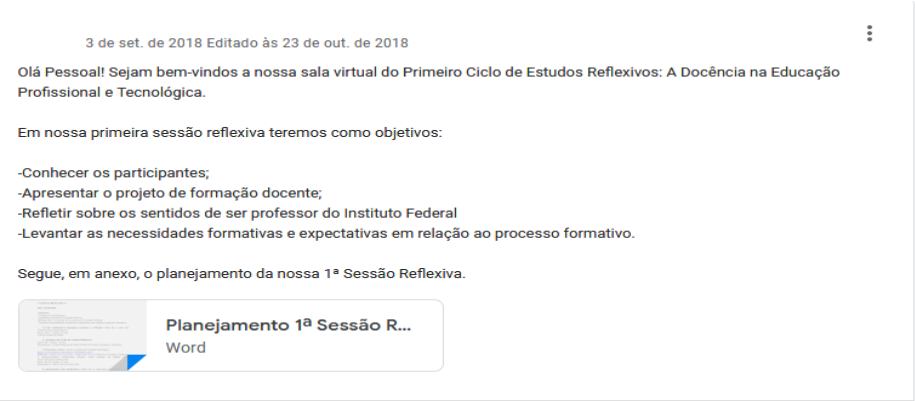
Optamos por dar oportunidade de participação aos 18 inscritos e, dessa forma, não houve necessidade de sorteio. Um novo e-mail (Apêndice E) foi enviado, dessa vez pela pesquisadora, informando que a oferta do primeiro "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" faria parte da pesquisa de doutorado intitulada "*Tecendo Colaborativamente a Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores do IFTM: identidade, saberes e práticas*" e que a adesão em participar da pesquisa com princípio/finalidade formativa seria voluntária, segundo Aguiar e Ferreira (2007) sem essa adesão, os processos continuarão a ser inócuos. "O professor poderá cumprir a obrigação, porém o fará contra sua necessidade" (p. 77). Em anexo ao e-mail foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice F, para conhecimento enviamos também a aprovação do Comitê de Ética para a realização da pesquisa. Solicitamos no e-mail que os professores que fossem favoráveis à participação na pesquisa com princípio/finalidade formativa se manifestassem retornado o email com o seu posicionamento. Pela grata surpresa, dos 18 inscritos, apenas um optou por não participar.

Salientamos que a seleção ocorreu antes da confecção dos horários do 2º semestre de 2018 para que os professores selecionados tivessem na grade horária o horário reservado para a formação.

4ª Etapa: Início do Ciclo de Estudos Reflexivos

Antes do início da primeira Sessão Reflexiva criamos a "Sala de Aula Virtual" do *Google Classroom* e cadastramos os participantes e os mediadores. Após o cadastro enviamos a primeira mensagem de boas vindas, conforme Figura 20, abaixo.

Figura 20: Mensagem na Sala Virtual para os participantes do Ciclo de Estudos Reflexivos



Fonte: Print da tela da Sala Virtual do *Google Classroom*. Arquivo da pesquisadora.

A primeira Sessão Reflexiva iniciou no dia 5 de setembro de 2018, quarta-feira, às 8h na sala reservada para a formação, nas dependências do IFTM - Campus Uberlândia. As Sessões Reflexivas foram realizadas durante todo o segundo semestre de 2018, com frequência semanal e duração de três horas e 30 minutos cada. No total foram 12 Sessões Reflexivas, totalizando 42 horas.

Participaram da pesquisa com princípio/finalidade formativa 17 docentes e não houve nenhuma desistência, apenas uma participante que deixou de realizar algumas atividades por não estar presente no dia da realização das mesmas, dessa forma, a participante não aparecerá em três instrumentos de análise: o "Crachá", a "Carta Pedagógica" e o "Formulário de avaliação final do Ciclo de Estudos Reflexivos" e aparecerá apenas na análise das Sessões Reflexivas em que esteve presente.

As Sessões Reflexivas foram registradas por áudio com o consentimento escrito dos participantes, por meio da assinatura do TCLE, para serem transcritas e utilizadas, mantendo todo o sigilo necessário no momento da análise.

5ª Etapa: Levantamento das Necessidades Formativas e dos Conhecimentos Prévios dos Professores

Esta etapa foi uma das mais importantes do processo formativo dos professores, pois teve a finalidade de desvelar as necessidades formativas concretas dos docentes em contexto escolar e social, tendo-as como ponto de partida para desencadear e ampliar as reflexões e aprimorar as práticas. Segundo Ibiapina (2008, p.41) as necessidades formativas caracterizam-se por "vontade do professor adquirir um conteúdo formativo

considerado imprescindível à prática pedagógica", bem como lacunas percebidas na formação inicial e dificuldades encontradas no cotidiano profissional.

Convêm ressaltar que na elaboração do projeto do "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" fizemos um levantamento das necessidades formativas dos docentes do Campus Uberlândia que serviu para que pudéssemos justificar a importância de realização do mesmo, conforme apresentado na seção 2. Porém, para desenvolver as Sessões Reflexivas com o grupo colaborativo houve a necessidade de verificarmos as necessidades formativas desse grupo para que fosse possível realizarmos os estudos e as intervenções.

As estratégias para o diagnóstico inicial das necessidades formativas/temáticas estudadas no Ciclo de Estudos Reflexivos foram a partir de rodas de conversas, dinâmicas de grupo e uso de formulário, de modo que permitiu aos pesquisadores terem acesso aos conhecimentos internalizados pelos docentes, sejam eles espontâneos, empíricos ou científicos e sistematizados.

> As necessidades podem surgir ou a partir do contexto social que a originou, ou de um conjunto de aspirações formativas individuais expressas pelos professores que possuem o interesse de passar de um nível atual de conhecimento para um outro superior, construído por meio de um estudo específico e sistemático que possibilite à condução da docência de forma mais profissional (IBIAPINA, 2008, p. 42).

As necessidades formativas são próprias de cada pessoa e depende do contexto histórico, cultural, social, político, econômico e, principalmente, institucional onde a pessoa está imersa. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), as necessidades "[...] são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças". Segundo Silva (2019),

> [...] "necessidade" é uma palavra que pode expressar sentidos e significados de uma forma relativa, subjetiva, ou seja, pode depender dos indivíduos envolvidos e do lócus de trabalho no qual estão inseridos. Assim, esses conceitos nos fazem entender a relevância de realizarmos um estudo investigativo pautado nas necessidades formativas de professores, pois poderá favorecer, entre várias mudanças pessoais, profissionais e institucionais, a formação de indivíduos com uma capacidade crítico-reflexivo (SILVA, 2019, p.31).

Complementando Silva (2019) Ibiapina (2008, p.41) traz que "embora a palavra

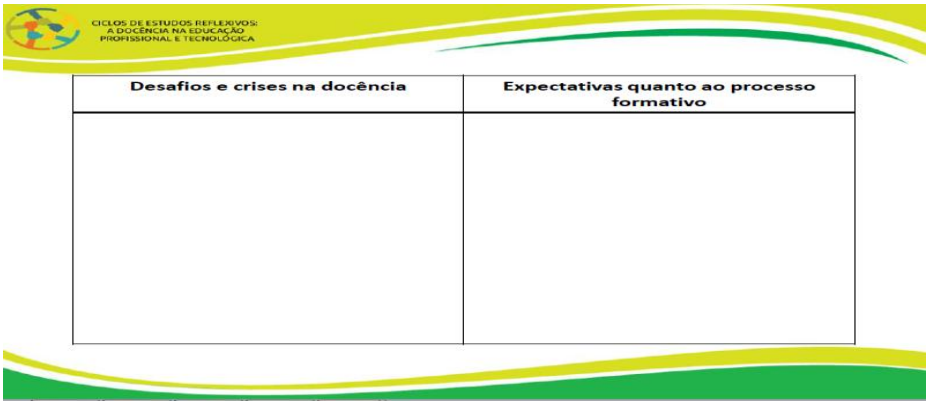
necessidade seja polissêmica, compreendo-a como vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente. As necessidades do professorado são de natureza histórica e social, conjuntural e evolutiva".

Apesar das necessidades formativas serem individuais, nesse grupo colaborativo, em específico, a maioria dos docentes atua com o mesmo público de estudantes, dessa forma, as necessidades formativas passam a ser coletivas, pois os anseios e dificuldades enfrentadas pelos professores muitas vezes são as mesmas.

A seguir, descrevemos como foi o processo de levantamento das necessidades formativas desse grupo colaborativo:

1º) Disponibilizamos na sala virtual do *Google Classroom* uma folha para cada participante, conforme Figura 21, abaixo.

Figura 21: Levantamento das necessidades formativas – Atividade individual



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Os professores preencheram o quadro e disponibilizaram os arquivos com os Desafios e as Crises da Docência na Sala Virtual até o dia 07/09/2018.

No dia 12/09/2019, na segunda Sessão Reflexiva, organizamos os participantes em grupos de 5 a 6 pessoas. Pedimos que, a partir dos Desafios e/ou Crises Docência e expectativas em relação ao processo formativo individual, que chegassem a um consenso e que fizessem o levantamento dos Desafios e Crises da Docência do grupo, conforme o Quadro 12.

Quadro 12: Levantamento dos Desafios e as Crises da Docência – atividade em grupo.

Desafios e crises – GRUPO 1 **Participantes:** Marie Curie, Júlia, Siomi da Silva, Maravilha, Transiático e Matheus.	**Desafios e crises – GRUPO 2** **Participantes:** kingnaldo, La Vita, Barretto, Dedé e Frida.	**Desafios e crises – GRUPO 3** **Participantes:** Bibika, Mateus, Vitória, Patch-Adams, Lula Livre e Lostodom.
Conciliação de atividades extra-Campus / extra-classe.	Educação como plano de governo (ausência de políticas de Estado para educação).	Lidar com tecnologias.
Excessiva carga.	Acompanhar criticamente a evolução de tecnologias e comunicação dos estudantes.	Lidar com educação inclusiva e patologias diversas.
Identidade institucional.	Acompanhar necessidades pessoais dos estudantes.	Aprender a aprender.
Tomar contato com avanços da ciência da aprendizagem e psicopedagogia e neurociência.	Referências que os alunos trazem devido às muitas vezes, devido à internet.	Conviver com processos excessivamente burocráticos.
Adequação da realidade moderna e tecnológicas às práticas pedagógicas.	Desinteresse no ensino.	Refinar o conceito de integração e sua aplicação.
Discutir novas formas de avaliação e metodologias frente à heterogeneidade / nivelamento.	Integrar e formar holisticamente (valores e conhecimento técnico).	
Expectativas – GRUPO 1	**Expectativas – GRUPO 2**	**Expectativas – GRUPO 3**
Compartilhamento de experiências e soluções.	Discutir e dialogar acerca do uso das tecnologias.	Traçar e implementar ações desenvolvidas colaborativamente para enfrentar os desafios citados.
Processos Avaliativos.	Desenvolver novas habilidades enquanto professor.	
Educação centrada no Aluno: Discutir a educação sob o ponto de vista da necessidade do aluno.	Discutir educação X sociedade.	
	Academia X educação.	
	Discutir meios para o desenvolvimento educacional em ambientes com restrição orçamentária.	
	Entender melhor a política dos Institutos Federais e as demandas locais além de mercado.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após o levantamento das necessidades formativas dos três grupos chegamos às temáticas que foram trabalhadas no Ciclo de Estudos Reflexivos, conforme o Quadro 13, abaixo. O grupo colaborativo optou por Sessões Reflexivas semanais para que pudéssemos trabalhar com todas as temáticas selecionadas. No decorrer do Ciclo de Estudos Reflexivos houve necessidade de ajuste no cronograma em relação a datas, essas alterações foram em consenso com os participantes do grupo colaborativo.

Quadro 13: Cronograma das Sessões Reflexivas: as temáticas e as expectativas do grupo colaborativo

TEMÁTICAS	DATAS DAS SESSÕES
Abertura e apresentação dos participantes e mediadores do Ciclo	05/09/2018
Apresentação do projeto de formação e levantamentos das necessidades formativas	12/09/2018
Identidade docente e intensificação do trabalho docente	26/09/2018
Identidade Institucional e políticas de educação profissional e tecnológica	03/10/2018
Identidade Institucional e políticas de educação profissional e tecnológica	10/10/2018
Interação professor-estudante	24/10/2018
Planejamento e avaliação da aprendizagem	31/10/2018
Integração curricular	07/11/2018
Metodologias Ativas e TICs	14/11/2018
Metodologias Ativas e TICs	28/11/2018
Inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem	05/12/2018
Encerramento e confraternização	12/12/2018
EXPECTATIVAS	
Compartilhar experiências e soluções.	
Conhecer melhor os processos avaliativos.	
Analisar a educação sob o ponto de vista da necessidade do aluno – educação centrada no aluno.	
Dialogar acerca do uso das tecnologias.	
Desenvolver novas habilidades enquanto professor.	
Discutir educação X sociedade	
Promover debate sobre a academia X educação.	
Identificar meios para o desenvolvimento educacional em ambientes com restrição orçamentária.	
Entender melhor a política dos Institutos Federais e as demandas locais além de mercado.	
Traçar e implementar ações desenvolvidas colaborativamente para enfrentar os desafios citados.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do objeto de pesquisa na totalidade nos possibilitou apreender que o momento histórico pelo qual estávamos passando, especialmente, no que se refere à reforma do ensino médio e da indefinição dos Institutos Federais nesse cenário, reverberou na escolha das temáticas e nas reflexões tecidas. Destacamos a temática referente à "Identidade Institucional", uma das questões evidenciadas pelos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.11), a análise de necessidades formativas é concebida como "[...] uma etapa do processo pedagógico da formação que abre horizontes para a autoformação". Além das necessidades formativas é fundamental:

> [...] estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo conhecimento se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção

> de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com significados construídos socialmente. Esse movimento reflexivo cria condições para que o professor identifique qual o quadro teórico de referência que explica e, ao mesmo tempo, orienta a prática docente. Nesse sentido, reafirmo a necessidade de se conhecer os quadros teóricos construídos pelos professores, visto que para motivar o processo reflexivo daquilo que está por trás das práticas adotadas por eles, é necessário desvelar os conceitos que as constituem e a teoria da qual deriva a crença na eficácia de tal prática (IBIAPINA, 2008, p. 44).

Desse modo, nada começa da estaca zero, pois o grupo foi constituído de professores das mais diversas áreas do conhecimento, com diferentes vivências e experiências profissionais e, por isso, é importante estimular que os conhecimentos prévios sejam socializados e utilizados na dinâmica da formação.

6ª Etapa: Apropriação de Novos Pressupostos Teórico-Conceituais e Reelaboração de Conceitos

Em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa foram assegurados, no decorrer da pesquisa, espaços de estudo e reflexão de referenciais teóricos importantes sobre diversos temas atinentes à docência. Os estudos teóricos ampliam as possibilidades de construção e reconstrução de saberes e favorecem a construção de novas formas de pensar e atuar como professor.

> Nesse processo de reconstrução, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si, uma vez que penetram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la (IBIAPINA, 2008, p.47).

Dentre os estudos teóricos destacamos as concepções de educação, docência na EPT, inserção na carreira, a construção da identidade profissional docente, as dificuldades enfrentadas por professores em relação ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula, bem como, a relação professor- aluno e demais necessidades formativas apresentadas pelos docentes.

Sendo assim, para estudo e aprofundamento teórico das temáticas foi organizado um material de apoio, composto por artigos científicos e livros para leitura e produção de

registros escritos com a finalidade de potencializar a elaboração de novos conceitos e novos saberes profissionais. Destacamos que, para aprofundamento de algumas temáticas, foi importante a participação de mediadores externos ao grupo para que pudessem dar contribuições nas reflexões sobre as temáticas trabalhadas.

No próximo tópico detalhamos as "Sessões Reflexivas" como espaço de pesquisa e formação docente.

5.5 SESSÕES REFLEXIVAS: espaço de unidade teoria-prática, de sentidos e significados da docência

"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".
Bondía (2002)

O início das Sessões Reflexivas do "Ciclo de Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica" foi um momento muito esperado por todos os mediadores, pela pesquisadora, pelos participantes e pela gestão do ensino do IFTM - Campus Uberlândia. Iniciamos a 1ª Sessão Reflexiva com a abertura realizada pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição.

Posteriormente, a pesquisadora ressaltou o prazer em tê-los naquele espaço formativo e que estava muito feliz de terem aceitado participar da pesquisa - iniciar um processo formativo tão esperado é viver todos os sentidos da palavra experiência (BONDIA, 2002). Explicou sobre a pesquisa (objetivo das Sessões Reflexivas, como as sessões seriam organizadas, o tipo de envolvimento e interação com a pesquisa com princípio/finalidade formativa, necessidade de realizar leituras de referenciais teóricos e partilha das reflexões suscitadas e o período de duração das sessões e da pesquisa) e sobre os princípios éticos (e a necessidade do anonimato), posteriormente os professores que não haviam assinado o TCLE assinaram.

A pesquisadora explicou que, como forma de registro, utilizaria a gravação do áudio das Sessões Reflexivas e todos concordaram. Em seguida, foram distribuídos os seguintes materiais:

1) Pasta contendo o Projeto Simplificado do Ciclo de Estudos Reflexivos.

2) Bloco de anotações – "Diário Reflexivo[119]"- Orientamos que seria bom eles irem anotando suas reflexões, pois na última Sessão Reflexiva eles apresentariam a "Carta Pedagógica" que seria escrita com suas reflexões realizadas desde a 1ª Sessão Reflexiva, desse modo entregamos a orientação para realização da Carta Pedagógica.
3) Canetas.

Os resumos das Sessões Reflexivas podem ser visualizados nos Quadros 14 a 25. As Memórias Reflexivas com os detalhes de como transcorreu cada Sessão Reflexiva estão disponíveis no Apêndice G. As Sessões Reflexivas foram realizadas a partir das necessidades formativas. Elas tiveram intervenções dos mediadores por meio dos referenciais teóricos e das discussões teóricas tecidas nos enfrentamentos e nas contradições.

Quadro 14: 1ª Sessão Reflexiva

1ª Sessão Reflexiva: 05/09/2019 - 8h as 11h30 **Mediadores: 6 -** Mediadores – 1, 2, 3, 4, 6, 7. **Participantes: 13 –** Marie Curie, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Transiático, Mateus.
Programação: Abertura, apresentação dos participantes e mediadores do Ciclo de Estudos Reflexivos, apresentação do projeto de pesquisa e de formação docente.
Observações do dia: O primeiro dia iniciou um pouco conturbado devido a um ônibus parado na rodovia que dá acesso ao IFTM. Nosso trajeto de casa até o IFTM - Campus Uberlândia é cerca de 25 km. A maioria dos mediadores e participantes chegaram atrasados nesse dia o que comprometeu o planejamento da sessão. Houve atraso também no momento da apresentação dos mediadores e participantes, visto que são escassos esses espaços de expressão. Dessa forma, houve necessidade de revermos o planejamento: a apresentação do projeto do Ciclos de Estudos Reflexivos ficou para a 2ª Sessão Reflexiva. Encerramos a 1ª Sessão Reflexiva com a expectativa do que nos esperava para as próximas. Combinamos que o lanche seria colaborativo, porém no próximo encontro os organizadores ficariam ainda responsáveis pelo lanche e na próxima Sessão Reflexiva faríamos a divisão em grupos de responsáveis pelos lanches nas demais sessões. A participante Maravilha se propôs a levar pão de queijo em todas as sessões.
Objetivos da sessão: Conhecer os participantes; Apresentar o projeto de pesquisa e de formação docente; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Levantar as necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo.
Referências: http://www.youtube.com/watch?v=GLkQMFVg8V8 Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: António Nóvoa (Org.) (2.ª Ed.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 173o. 11-29. FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis; direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. 173o. Ver. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

[119] O Diário Reflexivo dos participantes não foi utilizado como instrumento de análise pela pesquisadora, dado que os registros em sua maioria eram em forma de esquema.

Para a 2ª Sessão Reflexiva iniciamos a construção do Contrato Didático pela Sala Virtual. Disponibilizamos um texto explicativo para que pudéssemos refletir sobre o que colocar no contrato.

Quadro 15: 2ª Sessão Reflexiva

2ª Sessão Reflexiva: 12/09/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 6 –** Mediadores – 1, 2, 3, 4, 6, 7. **Participantes – 17 –** Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Transiático, Mateus.
Programação: Apresentação do projeto de pesquisa e de formação docente, levantamento das necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo e elaboração do Contrato Didático.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, porém ainda atrasamos um pouco devido à organização dos últimos detalhes da sessão, principalmente o lanche, pois não tinha como deixar tudo pronto no dia anterior. Tivemos um contratempo em relação a um clipe que foi passado como elemento estético, pois o computador não estava localizando o arquivo. Demoramos um tempo, mas conseguimos resolver o problema com auxílio dos participantes. Foi um momento de reflexão sobre o uso das tecnologias, pois acontece com frequência, de planejarmos e termos problemas diversos na execução e o replanejar faz parte do fazer docente. Explicamos o que havia acontecido com o clipe. Cantamos parabéns para os aniversariantes da semana: Mediador 2 e Kingnaldo. Os mediadores mais uma vez ficaram ansiosos, pois não foi possível cumprir o planejado no tempo disponível. Não foi possível refletir sobre a identidade docente e nem elaborar os Crachás. Explicamos que para a próxima Sessão Reflexiva iniciaríamos trabalhando com o Contrato Didático (Mateus sugeriu que tivéssemos um dia específico para postar material) e, posteriormente, trabalharíamos os textos já disponibilizados no *Google Classroom* e faríamos a construção do Crachá. Falamos também do lanche colaborativo e que será construída uma planilha no drive para que possam colocar em qual dia ficarão responsáveis. A participante Maravilha reforçou que vai levar pão de queijo em todas as sessões. La Vita sugeriu um dia de café agroecológico. O participante Barretto pediu para mostrar o vídeo/ reportagem na qual ele participou quando era soldado de uma apresentação que envolvia 40 pessoas numa pirâmide humana em cima de uma moto. Oportunidade para conhecermos melhor os participantes. Excluímos em concordância com os participantes o dia 19/09/2018 , pois seria a Semana da Família Rural e encaixamos outra data.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Conhecer os participantes que não participaram da 1ª Sessão Reflexiva; Apresentar o projeto de formação docente; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Levantar as necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo; Elaborar o cronograma para as próximas Sessões Reflexivas; Refletir sobre a importância da identidade docente para o DPD; Elaborar Crachás.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Na 3ª Sessão Reflexiva, após as contribuições dos participantes na construção do Contrato Didático pela Sala Virtual fizemos a leitura do mesmo e finalizamos. O Contrato Didático está disponível no Apêndice H. As metodologias que utilizamos nas Sessões Reflexivas servem de exemplo para que os professores utilizem em suas aulas com suas turmas. Por isso, preocupamos com o conteúdo, mas também com a forma. Na sala do Ciclo

de Estudos Reflexivos colocamos um cartaz com os seguintes dizeres: CONTEÚDO + FORMA = PROCESSO e sempre remetíamos a ele.

Quadro 16: 3ª Sessão Reflexiva

3ª Sessão Reflexiva: 26/09/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores : 5 –** Medidores 1, 2, 4, 6, 7. Nesse dia contamos com a participação de um ator para uma perfomace. **Participantes: 14 –** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Lostodom, Maravilha, Barretto, Kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Mateus.
Programação: Identidade docente e intensificação do trabalho docente.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo sem atrasos, pois conseguimos deixar a sala organizada no dia anterior. Fizemos um esforço para que o elemento estético fosse realizado da forma como planejamos. Foi nos solicitado a participação de um amigo do ator que faria a performace, pois o amigo estudava sobre identidade e era o tema que estava em debate. Porém, a entrada de uma pessoa estranha ao grupo causa um certo desconforto, mas conseguimos contornar. A performace deixou a desejar, pelo curto tempo de atuação do ator e ainda pela alusão da máscara preta ao lado escuro do ser humano. Esse epsidódio nos fez refletir o quanto temos que ser sensíveis nas nossas ações, pois podemos ser incoerentes. Tivemos um contratempo em relação entrevista de Zygmant Bauman , que iríamos passar sobre a identidade, mais uma vez o uso da tecnologia sendo alvo de reflexão, pois a entrevista é legendada, porém a legenda é apenas do aplicativo "*Youtube*" não podendo ser salva no pendrive. Ficamos de enviar o link da entrevista. Foi sugerido que colocássemos no quadro o planejamento das atividades com o tempo de início e de fim. Pedimos que nos sugerissem textos e metodologias para as demais Sessões Reflexivas, pois a metodologia é colaborativa e todos deveríam estar envolvidos em todas as etapas do processo. Falamos sobre o texto que estávamos pensando para a próxima Sessão Reflexiva. Perguntamos se trabalhar com os trechos dos textos foi bom e todos disseram que sim. Mais uma vez não conseguimos cumprir o planejado, pois faltou a elaboração dos Crachás que viria após a discussão dos textos sobre identidade docente.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Socializar o cronograma; Finalizar o contrato didático; Refletir sobre a importância da identidade docente para o DPD; Elaborar Crachás.
Referências: PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). MARCELO GARCIA. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.Acesso em: 25 de nov. de 2019.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Na 4ª Sessão Reflexiva fizemos a elaboração dos Crachás, após tecermos reflexões sobre a identidade docente e DPD. Pedimos que registrassem no papel "Quem sou eu nesse momento? Que professor eu estou sendo? No papel tinha uma pergunta: O que me representa?

Quadro 17: 4ª Sessão Reflexiva

4ª Sessão Reflexiva: 03/10/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 6 –** Medidores 1, 2, 4, 5, 6, 7 **Participantes: 11-** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Mateus, Bibika, Júlia, Vitória, Barretto, Siomi da Silva, Frida, Transiático.
Programação: Identidade Institucional e políticas de educação profissional e tecnológica.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos. Como não conseguimos finalizar ficou combinado que continuaríamos o tema na próxima "Sessão Reflexiva" e que iríamos articular com Mateus e o Transiático como se daria as contribuições deles.
Objetivos da sessão: - Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; - Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; - Elaborar Crachás; - Conhecer e refletir sobre a institucionalidade dos Instintos Federais; -Analisar e refletir a institucionalidade do IFTM por meio da "Plataforma Nilo Peçanha".
Referências: MORAES, Gustavo Henrique. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 693-716, jun. 2017 a set. 2017. BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: < http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/ >. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Na 5ª Sessão Reflexiva quando estávamos tratando da Identidade Institucional surgiu a ideia de fazermos uma carta aos gestores de ensino da Instituição. Essa carta foi denominada de Carta Aberta. Desse modo, todas as contribuições que o grupo fosse levantando no decorrer das Sessões Reflexivas que pudessem contribuir com a gestão e com a instituição foram sendo anotadas e depois transcritas para a Carta Aberta. A Carta Aberta pode ser visualizada no Apêndice I.

Quadro 18: 5ª Sessão Reflexiva

5ª Sessão Reflexiva: 10/10/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores : 9 –** Mediadores – 1, 2, 4,5, 6, 7. Nesse dia, contamos com a participação do Transiático e da Dedé no relato de vivências em uma das atividades propostas e com o Mateus com as contribuições referente a sua tese de doutorado. **Participantes: 11-** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, La Vita, Júlia, Vitória, Siomi da Silva, Frida, Transiático.
Programação: Identidade Institucional e políticas de educação profissional e tecnológica.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos. Decidimos junto com o grupo de termos mais uma sessão, pois utilizamos para a temática "Identidade Institucional" mais de uma sessão. Todos concordaram e, dessa forma, nossa última sessão ficou marcada para 05/12/2018. Lula Livre falou da importância da Marie Curie contar sua experiência de integração que realiza com outra professora. A Vitória que nos auxiliou na mediação da temática "Integração Curricular" se manifestou dizendo que já estava na programação esse momento.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Conhecer e refletir sobre a institucionalidade dos Instintos Federais;

Analisar e refletir a institucionalidade do IFTM por meio da "Plataforma Nilo Peçanha".
Referências: MORAES, Gustavo Henrique. Identidade de Escola Técnica VS Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 693-716, jun. 2017 a set. 2017. BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: < http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/ >. Acesso em: 25.11.2019. FERREIRA, Edilson Pimenta. **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** um estudo de caso no Triângulo Mineiro. 2016. 223 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO. Disponível em: <http://177onstruídos.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6595/5/Tese%20-%20Edilson%20Pimenta%20Ferreira%20-%202016.pdf.>. Acesso em: 09 de out. de 2018.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 19: 6ª Sessão Reflexiva

6ª Sessão Reflexiva: 24/10/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores : 6 –** Mediadores – 1, 2, 4,5, 7. Nesse dia tivemos a presença de um mediador externo para colaborar com as discussões sobre a temática. **Participantes: 16-** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Frida, Transiático e Matheus.
Programação: Interação professor-estudante.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Possibilitar reflexões sobre a afetividade na relação professor-estudante na educação profissional e tecnológica, tendo em vista a influência das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes na construção de espaços favoráveis a aprendizagem.
Referências: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**- 2012, Vol. 20, no2, 355-368.

Fonte: Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 20: 7ª Sessão Reflexiva

7ª Sessão Reflexiva: 31/10/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores : 7 –** Mediadores – 1, 2, 4,5, 7. Neste dia tivemos a presença de um mediador externo para colaborar com as discussões sobre a temática. E contamos também para relato de experiência com a participação de um professor do IFTM - Campus Uberlândia que não participa da formação. **Participantes: 14-** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom,Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Frida.
Programação: Planejamento e avaliação da aprendizagem.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre a importância do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem; Possibilitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica, com foco na compreensão conceitual e de seus princípios e finalidades; Problematizar alguns aspectos relacionados à avaliação, como suas funções (formativa e somativa), sua forma (formal ou informal), o papel dos atores envolvidos, sua relação com as notas escolares e outros que surgirem nas discussões; Experimentar a construção de propostas de trabalho na perspectiva do paradigma da avaliação

formativa e refletir coletivamente sobre essas propostas; Apresentar referências sobre o assunto que possibilitem a continuidade dos estudos sobre a avaliação.
Referências: LUCKESI, C. C.. AP. Conferência – **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Conferência promovida pelo SESI, Salvador, Bahia, 28/06/2016. 2016. (Conferência).

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 21: 8ª Sessão Reflexiva

8ª Sessão Reflexiva: 07/11/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores : 7 –** Mediadores – 1, 2, 4,5, 7. Nesse dia tivemos a presença de um participante externo para relato de experiência. E contamos com a mediação da Vitória participante da formação. **Participantes: 14-** Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, Júlia, Vitória, Barretto, kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Transiático, Matheus.
Programação: Integração curricular.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, mas atrasamos um pouco em virtude de aguardamos a chegada de mais participantes. Gastamos um tempo maior com o elemento estético e nos projetos desenvolvidos no IFTM - Campus Uberlândia e, por isso, optamos por deixar a construção de um currículo e a construção da Colcha de Retalhos para o início da 9ª Sessão Reflexiva.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre a importância de pensar e construir juntos; Compreender a complexidade na integração curricular por meio dos aspectos teóricos; Conhecer a experiência da ESEBA em tecer junto; Socializar os projetos de integração curricular desenvolvidos no nosso Campus; Experimentar a construção de propostas de trabalho integrado na perspectiva do Paradigma da Complexidade e refletir coletivamente sobre essas propostas.
Referências: MORAES. M.C. *Complexidade e currículo*. In: Cleide Almeida e Izabel Petráglia. (Org.). **Estudos de Complexidade** 04. 01ed.São Paulo: Editora Xamã, 2010, v. 01, p. 75-89.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 22: 9ª Sessão Reflexiva

9ª Sessão Reflexiva: 14/11/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 7 –** Mediadores – 1, 3, 4,5. Neste dia contamos com a mediação da Vitória e do Siomi da Silva e uma mediadora externa que é professora do IFTM - Campus Uberlândia, porém não participa da formação. **Participantes: 14-** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Mravilha, Barretto, Siomi da Silva, Transiático, Matheus.
Programação: Metodologias Ativas e TICs.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, apesar de poucos professores estarem presentes. Posteriormente ao início os demais professores foram chegando. Combinamos que no início da próxima sessão o Barretto contaria sua experiência. Falamos que na próxima sessão contaremos com a mediação de um membro externo. Colocamos o problema dos horários em virtude do horário de quarta-feira no calendário acadêmico ser referente a uma sexta-feira. Optamos por fazer a sessão na quarta-feira a tarde. Falamos que se deixássemos para frente ficaríamos muito próximo do término do semestre. Mateus disse que o mais rico dos encontros são as trocas entre os colegas e que não via problema em finalizar em 12 de dezembro. A opção seria colocarmos um dia a mais ou tirarmos a temática sobre a psicologia escolar. Ficamos de ver a possibilidade de troca de horário com a mediadora da próxima sessão e avisarmos na sala virtual.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;

Experimentar a construção de propostas de trabalho integrado na perspectiva do Paradigma da Complexidade e refletir coletivamente sobre essas propostas; Socializar os projetos de integração curricular e de metodologias ativas desenvolvidos no nosso Campus; Refletir sobre o papel do professor na educação centrada no estudante.
Referências: MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Site: <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/179onst_eng.html>. Acesso em: 25 de nov. de 2019.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 23: 10ª Sessão Reflexiva

10ª Sessão Reflexiva: 28/11/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 5 –** Mediadores – 1,4,7. Neste dia contamos com a participação de uma mediadora externa. Barretto fez o relato sobre suas eperiências com metodologias ativas. **Participantes: 12 –** Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Barretto, Frida.
Programação: Metodologias Ativas e TICs.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Socializar a experiência com metodologias ativas em atividades desenvolvidas no nosso Campus; Apresentar a temática sobre metodologias ativas e as Tics; Expor sugestões para o uso das metodologias ativas na educação; Propor um trabalho a partir das metodologias apresentadas.
Referências: http://179on.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa/ http://179on.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/simp_6ª.pdf http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295 http://info.geekie.com.br/metodologias-ativas-sala-aula/

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 24: 11ª Sessão Reflexiva

11ª Sessão Reflexiva: 05/12/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 8 –** Mediadores – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Neste dia contamos com a participação de um mediador externo. **Participantes: 9 –** Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Júlia, Vitória, Lostodom, Barretto.
Programação: Inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Conceituar adolescência em uma perspectiva histórico-cultural; Explanar conceitos e terminologias referentes aos transtornos emocionais recorrentes no contexto educacional do IFTM Campus Uberlândia, em uma perspectiva multidisciplinar; Apresentar exemplos de situações práticas relacionadas a transtornos emocionais mais comuns no cotidiano escolar e possibilitar trocas de experiências; Oportunizar discussões sobre a relação entre teoria e prática.
Referências: TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A. PINHEIRO, Verônica de Souza. Adolescência, saúde e contexto

social: esclarecendo práticas. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 133-147; jul./dez.2002.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

Quadro 25: 12ª Sessão Reflexiva

12ª Sessão Reflexiva: 12/12/2019 – 8h as 11h30 **Mediadores: 8 –** Mediadores – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Neste dia contamos com a participação da Profa Dra Geovana Ferreira Melo como orientadora da pesquisa e com um professor do IFTM - Campus Uberlândia com uma atividade de meditação e Yoga. **Participantes: 15 –** Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Bibika, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Lostodom, Barretto, Siomi da Silva, Frida, Transiático, Matheus.
Programação: Encerramento e confraternização.
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e foram contemplados momentos de emoção.
Objetivos da sessão: Socializar a memória da última Sessão Reflexiva; Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal; Refletir sobre as Sessões Reflexivas, sobre os objetivos do projeto de formação, sobre a metodologia crítico-colaborativa, por meio dos Crachás e das Cartas Pedagógicas.

Fonte: Informações retiradas do Planejamento da Sessão Reflexiva e Memórias Reflexivas da pesquisadora.

No próximo tópico apresentamos o olhar escolhido para a interpretação dos dados da pesquisa empírica.

5.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO: do olhar que vê ao pensamento que explica por meio da interpretação

Para alcançar o objetivo proposto nesta investigação, tendo em vista a extensão e complexidade do *corpus*[120] de pesquisa construído, consideramos importante delimitar o percurso metodológico que utilizamos para guiar nosso olhar sobre o material empírico produzido, favorecendo uma interpretação mais adensada dos dados coletados, para melhor compreendê-los.

Os dados obtidos foram interpretados à luz das concepções de BARDIN (2011), por meio da análise de conteúdo. "Enquanto um esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (BARDIN, 2011, p. 15). Esses dados podem fornecer indicativos de: encontro de saberes, conflitos com o exercício docente, constituição docente, identidade profissional, bem como o objetivo principal - as necessidades formativas evidenciadas pelos sujeitos quando de seu exercício profissional.

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação a análise considerou as seguintes fontes empíricas: o registro em áudio das Sessões Reflexivas, suas transcrições; os

[120] O *Corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2011, p. 126).

registros das Memórias Reflexivas da pesquisadora; os Crachás elaborados pelos professores; as Cartas Pedagógicas elaboradas pelos professores; a Carta Aberta elaborada pelos professores e o Formulário de Avaliação respondido pelos professores no final do Ciclo de Estudos Reflexivos. Estes materiais se constituíram como o *Corpus* da pesquisa.

Durante as Sessões Reflexivas utilizamos dois gravadores para registro dos áudios. Esse material foi inteiramente transcrito sendo realizados apenas alguns ajustes quanto ao uso da gramática normativa. Todas essas informações foram interpretadas à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

Para Bardin (2011) o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. As fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, conforme Bardin (2011): "1. A pré- análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação" (2011, p.125).

A pré-análise, ou seja, é a fase de organização propriamente dita, o primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (2011) chama de "leitura flutuante", um plano de análise. É o momento em que surgem hipóteses e informações provisórias (iniciais) de acordo com o quadro teórico que embasa o estudo. No entanto, conforme afirma Bardin (2011), nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Segundo Bardin (2011), algumas regras devem ser consideradas na constituição do *Corpus* da pesquisa: a) Regra da exaustividade: todos os elementos referentes ao objeto de estudo precisam ser analisados; b) Regra da representatividade: quanto mais complexo o objeto, mais denso será o conjunto de elementos a serem analisados, pois a amostra deve representar o universo; c) Regra da homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais; d) Regra da pertinência: os documentos devem ser adequados e corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Com base nas fontes (escritas - Transcrição das "Sessões Reflexivas", os "Crachás", a "Carta Pedagógica", a "Carta Aberta" e o "Formulário de avaliação final do Ciclo de Estudos") fizemos a Análise de Conteúdo temática (BARDIN, 2011), partindo do pressuposto de que fazer uma análise temática requer ir além do que está aparente e evidente. Exige, pois,

buscar “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e, por isso, a necessidade de uma leitura cuidadosa e atenta.

O segundo momento corresponde à exploração do material, constituindo-se na etapa mais longa e exaustiva. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados para uma forma mais organizada, e “agregados em unidades de sentido”. A codificação compreende um recorte nos temas, que é a escolha das unidades de registro e a escolha de categorias, por classificação e agregação. A unidade de registro refere-se à unidade de significação a ser codificada, podendo ser o tema, a palavra ou frase. Neste estudo, a unidade de registro é o tema, que é considerado a afirmação de um assunto. Como unidade de registro, o tema é a unidade que se desprende naturalmente do texto analisado. Para se estabelecer as unidades de registro, é preciso fazer referências ao contexto da unidade que se quer registrar, sendo que o contexto serve para compreender a unidade de registro, levando em consideração as bases teóricas aportadas para o estudo.

Para Bardin 2011, p. 43), “as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. A partir do levantamento e organização das fontes de pesquisa, é necessário efetuar um recorte dos temas e agrupá-los em torno de categorias. Bardin (2011) nos lembra que classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um desses elementos tem em comum com os outros, ou seja, é um agrupamento por unidades de sentido, que tem como pressuposto promover a passagem dos dados brutos a dados organizados.

Nessa perspectiva, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011) o que permite reunir um maior número de informações a partir de uma esquematização e, assim, correlacionar dados para compreendê-los. No Quadro 26, abaixo, seguem as categorias que foram elencadas conforme cada objetivo da pesquisa visando responder o problema de pesquisa.

Quadro 26: Categorias de análise

Problema/Questões de Pesquisa	Objetivos	Categorias de análise	Subcategorias
Quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa realizada no IFTM - Campus Uberlândia para o Desenvolvimento Profissional Docente?	Identificar as contribuições dos processos formativos para a construção dos saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional docente.	**Sentidos e significados de ser professor**	**Saberes** **Identidade Profissional**
Quais as principais necessidades formativas relacionados à prática pedagógica dos professores participantes do grupo colaborativo?	Investigar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica.	**Crenças e desafios da profissão docente**	**Necessidades Formativas** **Formação Contínua**
Quais as mudanças em relação às concepções de prática pedagógica dos professores que participaram do grupo colaborativo?	Analisar possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em processos formativos.	**Trans(formações) nas concepções de prática pedagógica: desenvolvimento profissional docente**	**Ressignificação das concepções de Prática Pedagógica**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a categorização dos dados iniciamos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Para Bardin (2011, p. 131) "o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas".

Ressaltamos, contudo, que nossa abordagem a esse método não abrangeu sua totalidade conceitual e epistemológica. Na próxima seção apresentamos a análise dos dados categorizados mediados pelos referenciais teóricos que dialogam com o nosso objeto de estudo.

6

SELECIONANDO OS RETALHOS E REALIZANDO AS COSTURAS NECESSÁRIAS: diálogo com os dados

6.1 A CONSTRUÇÃO DA COLCHA DE RETALHOS: selecionando os retalhos e fazendo as costuras necessárias com os referenciais teóricos

> *Não existe texto verdadeiro e único, pois em cada interpretação, há espaços que abrigam diferentes olhares, sendo que, quando o pesquisador assume determinada posição, assume também sua participação ou parcela de responsabilidade sobre o que está sendo analisado. O texto é construção histórica e social tecida por muitos sentimentos e vozes que (re)significam vários outros mundos à espera de serem lidos, interpretados, representados.*
>
> *Ivana Ibiapina (2008)*

O objetivo desta seção é apresentar a análise dos dados a partir das seguintes categorias: "sentidos e significados de ser professor, crenças e desafios da profissão docente e trans(formações) na prática pedagógica: desenvolvimento profissional docente". Esclarecemos que estas categorias emergiram do *corpus* da pesquisa e foram se constituindo em possibilidades de organizar as mensagens para constituirmos as interpretações possíveis. Entendemos, assim como Ibiapina (2008) na epígrafe acima, "que não existe texto verdadeiro e único, pois em cada interpretação, há espaços que abrigam diferentes olhares". Desse modo, a interpretação que realizamos do material empírico tem a ver com nossas escolhas e podem ser (re)interpretadas e (re)significadas por outros pesquisadores e leitores.

Selecionamos os "retalhos" [121] a partir dos vários instrumentos que foram construídos para compor o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, analisamos os dados construídos junto aos professores participantes do "Ciclo de Estudos Reflexivos" no sentido de identificar as possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores participantes do processo formativo, apreendendo, cuidadosamente, o movimento do grupo colaborativo. O envolvimento e o compromisso do grupo colaborativo nas discussões foram permeados de partilha das angústias, tendo por base a confiança e o respeito mútuo na escuta. Tivemos momentos de compreensões, concordâncias e discordâncias que foram essenciais para o aprendizado e a construção de conhecimentos. Exercemos como grupo um saber primordial, assumido como princípio, que é "saber se colocar no lugar do outro sob a perspectiva do outro".

As análises de todas as categorias forneceram subsídios para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa. Assim, selecionamos os retalhos que comporam a categoria "Sentidos e significados de ser professor" e a partir deles fomos tecendo as análises.

[121] Utilizamos a palavra retalhos para referirmos aos dados construídos no *corpus* da pesquisa.

6.1.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR

A categoria “Sentidos e significados de ser professor”, aglutina aspectos que traduzem a docência em sua complexidade: a dimensão pessoal e a dimensão coletiva, contextualizadas à dimensão institucional. Cabe destacar, a partir de Franco (2012), a relevante distinção especificada entre *sentido* e *significado*. Para a referida autora, o *significado* de um objeto pode ser estabelecido e compreendido a partir de suas “características definidoras e pelo seu *corpus* de significação” (FRANCO, 2012, p. 13). No que se refere ao *sentido*, há uma atribuição pessoal a partir de dimensões subjetivas, valorativas, emocionais e cognitivas, relacionadas ao contexto de quem expressa esse “sentido”. Portanto, poderíamos arriscar a dizer que o *significado* se vincula à dimensão social da docência e o *sentido* constitui-se na interface entre a dimensão individual/subjetiva e o contexto em que emerge a docência e tudo que ela representa para cada professor.

Constituem-se como subcategorias a análise dos “Saberes” e da “Identidade Profissional”, que contribuem para a relevância da profissão em suas especificidades e que corroboram para o DPD.

6.1.1.1 Saberes

Os saberes docentes são construídos, elaborados e re(laborados) no decorrer de nossa vida acadêmica e na nossa atuação na atividade docente. Assim, destacamos que o professor, desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo científico da educação, frequentemente, enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes (MELO, 2018).

São múltiplos os saberes que permeiam a docência e que advém das mais diferentes fontes: do contexto familiar, da vida acadêmica como estudante, do conhecimento específico da área de formação na graduação e pós-graduação, dos cursos de formação continuada, dos pares, dos alunos, dentre outros.

Na trajetória formativa e profissional o docente constrói e (re)constrói seus saberes de acordo com as necessidades que a prática lhe impõe, ou seja, esses saberes são mobilizados e construídos na prática, com a prática e sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a sala de aula e o local de trabalho são locais privilegiados para esse processo de reflexão. Desse modo, podemos dizer que os saberes docentes são plurais e heterogêneos e convêm ressaltar que para

atender as necessidades da práxis pedagógica não é necessário um ou outro saber, mas o amálgama de saberes, sendo eles: da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012).

De acordo com diferentes autores que se dedicam a estudar os saberes docentes, dentre eles, Tardif (2002); Pimenta (2012); Melo (2018), os saberes da experiência são importantes e se constituem nas vivências como estudantes, a partir das influências que os diferentes professores com os quais convivemos exercem sobre nós. Assim, as inúmeras oportunidades formativas na educação básica e superior compõem um constructo do que é ser professor. Portanto, esses saberes embasam muitas das nossas ações docentes, sendo que essas vivências se constituem em marcas que:

> [...] se manifestam, principalmente, na constituição dos saberes da experiência, que provêm de fontes variadas e, por se originarem das diversas vivências dos professores, são constantemente ressignificados. É por meio dos saberes da experiência que os professores, mesmo não tendo formação específica para a docência, constroem suas certezas pedagógicas (MELO, 2018, p. 150).

Assim, no decorrer das análises apreendemos nas falas dos docentes participantes do grupo colaborativo o quanto esses saberes são mobilizados na atuação profissional e o quanto são importantes, do ponto de vista da construção dessas "certezas pedagógicas" a que se refere a autora citada.

Na 1ª Sessão Reflexiva Bibika se recorda do caderno de plano de aula de seus professores e, mesmo sem formação pedagógica, trouxe o caderno de planejamento para sua prática docente, pois com o passar dos anos, exercendo a docência, entendeu ser importante o planejamento para o melhor desenvolvimento das aulas. Entretanto, notamos em sua fala sinais de insegurança "*Eu fazia o que eu achava que era certo. Não sei se está certo até hoje. Acho que hoje eu aprendi algumas coisas.*". O depoimento indica que o conhecimento teórico sobre o planejamento é essencial à prática pedagógica, pois quando a docência é exercida ancorada apenas em referenciais da prática, fica frágil do ponto de vista da ausência de reflexões críticas sobre o processo.

> *Eu não tive formação pedagógica e tudo que eu aprendi foi dentro de uma sala de aula. [...] Eu tinha muita inveja daquele caderno que a Mediadora três tem, pois meu sonho era ter um caderno daquele rsrs. Aquele que fazia plano de aula. Eu nunca soube fazer plano de aula. Eu fazia o que eu achava que era certo. Não sei se está certo até hoje. Acho que hoje eu*

> *aprendi algumas coisas. Eu também tenho um caderno de plano de aula que é esse aqui que me acompanha sempre. Hoje eu tenho! rsrs* ***(Bibika) - 1ª Sessão Reflexiva.***

A referida professora demonstra seu "ressentimento" pela ausência de formação pedagógica, especialmente no que se refere à importância do planejamento como elemento orientador da prática pedagógica. Na construção do seu Crachá Bibika deixa transparecer o quanto os saberes da experiência lhe dão sustentação à profissão, pois é assim que ela se identifica como alguém que já aprendeu muito ao longo da vida pessoal e profissional. Ao apresentar seu Crachá e justificar a escolha das imagens, a professora indica que se trata de:

> *[...] uma mulher recebendo o prêmio de educador do ano, "mas gente não sou metida assim não rsrs", é que não consegui a imagem certa, mas o que eu queria era imagem de uma pessoa mais velha e que já soubesse alguma coisa, ou que tivesse a certeza de que aprendeu alguma coisa e de que ensinou algo também, mas como não encontrei usei está imagem* ***(Bibika) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Ainda na 1ª Sessão Reflexiva, o professor Matheus expressa os sentidos que atribui ao gostar de aprender com os pares. Ele vai por ensaio e erro verificando se a prática desenvolvida pelos pares atende os objetivos propostos para sua aula.

> *A minha prática é um terço do que eu trago e dois terços do que eu vou como uma esponja absorvendo das outras pessoas. Busco isso nos outros, nas práticas que deram certo para eu poder colocar em prática e avaliar se dá certo ou não comigo* ***(Matheus) - 1ª Sessão Reflexiva.***

O referido professor ao utilizar a metáfora da "esponja" demonstra a importância das interações, do diálogo e das práticas colaborativas para ampliar o conhecimento pedagógico. Essa é uma perspectiva formativa defendida por vários autores, dentre eles Ibiapina (2008), Pimenta (2005), Melo (2018), Marcelo Garcia (2009a) e etc.

Na 3ª Sessão Reflexiva ao trabalharmos com o Contrato Didático, a professora Maravilha relata um Contrato Didático que realizou com os estudantes, mesmo sem conhecer que existem referenciais teóricos que abordam a construção e a importância de se elaborar um Contrato Didático com os alunos.

> *O que eu peço para os alunos. Peguem uma folha do caderno, peguem a caneta, se forem surgindo dúvidas vocês vão anotando e quando chegar ao final dos cálculos vocês levantem as mãos para a gente tirar as dúvidas. Porque naquele exato momento que estou desenvolvendo o cálculo ele vai me perguntar algo que vai ser no final do cálculo e, com isso, começa a dar um descontrole de conversa na sala, um vai puxando o outro. De repente, aquela ansiedade deles em perguntar, chega ao final eles falam: "não professora a senhora já falou o que eu queria saber". Eu percebo que na ansiedade ele faz uma pergunta que vai nos desconectar com a sequência do conteúdo que eu tenho que passar. Isso acontece comigo. E é uma técnica que estou vendo que está dando certo, porque eu consigo ordenar o pensamento do aluno. Eu estou sentindo isso. Partiu de mim. Eu nunca li isso, nunca estudei. Foi assim que eu criei para melhorar. Até mesmo porque eu tenho 48 minutos para dar aula* ***(Maravilha) - 3ª Sessão Reflexiva - Contrato Didático.***

No relato fica evidenciado o quanto a docência está ancorada em pressupostos empíricos, ou seja, de "ensaio e erro", por não haver a devida sistematização de conceitos balizadores das práticas pedagógicas. No entanto, nesse movimento, a professora conseguiu construir uma alternativa viável que permitiu obter respostas favoráveis dos alunos e, assim, construiu um saber docente baseado na experiência. Ou seja, esse saber brotou da experiência e foi por ela validado. Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta que:

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por educadores (PIMENTA, 2012, p. 22).

Patch Adams na confecção do Crachá, que teve como objetivo o registro de como eles se veem como professor, fez uma referência à importância da postura do professor para que tenha os alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na imagem refere-se a uma postura tradicional de professor e, certamente, fruto de anos na condição de estudante de professores conservadores.

> *Eu gostei desta imagem porque tem três estudantes olhando para o professor e dá para ver neles que eles têm o olhar esperando por um apoio e uma resposta dele, ao mesmo tempo em que é uma admiração. Eles têm um sorriso no rosto e isso eu acho muito importante. A postura que a gente tem é a primeira impressão que você deixa e é onde te abre os caminhos. Se você tiver uma boa postura já pulou vários caminhos para você conseguir que os alunos cheguem até você e, principalmente, o respeito* ***(Patch Adams) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

A atividade docente, ao ser constantemente repensada, poderá ampliar possibilidades de enfrentamento dos complexos desafios no cotidiano da docência, em função das fragilidades formativas. O processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelos docentes, comumente ocorre com base em experiências vivenciadas como estudante. Tal situação pode perpetuar ações que reproduzem uma prática pedagógica desprovida de criticidade com

relação ao que se faz como professor, porque se faz e em que condições se materializa a docência. Essas experiências estão calcadas também no contato do docente com os discentes, pois como ressalta Freire (1996, p.25) "não há docência sem discência".

> *Ser professor aqui é ter a oportunidade de ser um pouco do que a senhora foi para mim: um mediador. Lembro-me de vê-la não como a "dona do saber", mas sim como alguém que facilitava meu trajeto na instituição. É justamente essa a missão: trazer um pouco de facilitação didática a estudantes que, sem mim, poderiam também aprender um pouco de língua portuguesa e inglesa (ensino inglês aqui também), mas de forma tortuosa* ***(Mateus) - Carta Pedagógica.***

Mateus, em sua Carta Pedagógica, escreveu para a sua professora e relata como foi importante ela ter sido uma mediadora para ele, pois ele transpôs esses ensinamentos para sua atividade docente. Importante ressaltar que o professor tem o papel de fazer a mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e produzido pela humanidade e os estudantes. A sala de aula é espaço de aprendizagem e o professor não é o único detentor do conhecimento. O professor, além de ser mediador do conhecimento, é autoridade na sala de aula e tem como responsabilidade criar condições para que ocorram os processos de aprendizagem. Lembrando com Freire (1996) que autoridade pressupõe respeito, diálogo e interações. Nesse sentido, o professor é também um provocador e incentivador, no sentido de pavimentar caminhos para que os alunos conquistem o conhecimento sistematizado de forma crítica e criativa.

As práticas pedagógicas são reveladoras das concepções dos docentes, portanto, ao considerar os estudantes e as suas necessidades formativas, o professor poderá fazer toda a diferença na relação professor-estudante. Ao nos colocar no lugar do outro para que possamos propiciar a aprendizagem, poderemos contribuir para a construção de conhecimento e a transformação da condição social do estudante. A sala de aula, nesse contexto, torna-se espaço colaborativo de aprendizagem e, dessa forma, tudo que acontece nesse espaço deve ser partilhado entre professores e estudantes, desde o planejamento, a seleção dos conteúdos, o uso das metodologias, das ferramentas de aprendizagem e, bem como, a avaliação dos processos de ensino. Assim, todas as ações perpassam pela afetividade e pela forma como respeitamos essa relação. Nesse sentido, Rios (2012, p. 21) nos traz que:

> [...] não há possibilidade de falar de um bom profissional quando na sua prática não está inserida alguma perspectiva de sensibilidade, de afetividade – afetividade no sentido de se deixar afetar pelo trabalho, pelas

> manifestações que existem no seu relacionamento com o estudante, com o outro.

Podemos verificar a importância dessa afetividade e desse ambiente colaborativo na Carta Pedagógica que Barretto escreveu a sua professora.

> *Seu cuidado, a sua atenção, conquistando a atenção e o respeito dos estudantes, mais pelo conteúdo e estímulo, do que por ameaças ou por vontade de ser popular. Isto, de certa forma, me trouxe alguns desafios para não dizer problemas, pois muitos colegas, diretores e até estudantes, muitas vezes confundiram com fraqueza o que, de fato, era uma disposição para ser receptivo, embora com rigor, sem precisar apelar para expedientes que vi muitos dos meus antigos professores usarem como ameaças, notas baixas, castigos e etc. Eu não suportaria ser professor se tivesse que ser assim* ***(Barretto) - Carta Pedagógica.***

Os registros indicam a importância da relação professor-estudante que, ao ser imbuída de afetividade, contribui com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Por meio das emoções, os sujeitos se constroem, se reconstroem e deixam marcas indeléveis, como é o caso da professora do Mateus e do Barretto.

A partir dos relatos dos docentes participantes do grupo colaborativo concordamos com Pimenta (2012), ao dizer que os professores possuem saberes sobre o que é ser professor, considerando sua trajetória escolar de quando eram alunos dos diferentes professores; pela trajetória da docência nas diversas escolas que passaram e na educação profissional. Além disso, têm compreensões sobre o que é ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, ou seja, dos significados e sentidos da docência, bem como das representações sociais da profissão, principalmente pelo que é produzido na prática, num processo de reflexão e troca com os colegas de trabalho, com os alunos e com a literatura da área.

O processo de ser e tornar-se professor tem início nos primeiros contatos com outros professores, ainda, na condição de aluno e ao longo de toda a caminhada acadêmica. Ao se tornar professor, as experiências desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também podem promover o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo e se faz nas experiências vividas no cotidiano da sala de aula, no espaço institucional e nos programas de formação contínua, atividades que podem favorecer se bem orientadas, o crescimento profissional e pessoal do docente. Porém, Pimenta (2012, p.22) salienta que "para construir a identidade docente os saberes da experiência não bastam".

Outro saber docente ressaltado por Pimenta (2012) é o saber do conhecimento ou saberes específicos. Esses saberes são mobilizados nos cursos de graduação e pós-graduação nas mais diferentes áreas do conhecimento. O professor, ao realizar um processo de análise, contextualização e questionamento desses conhecimentos, poderá identificar e selecionar os que atendem as exigências contemporâneas de sua prática pedagógica. Esse processo deverá possibilitar aos estudantes o enfrentamento de um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão). E, ainda, os saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões em sua maioria são exercidas em contexto coletivo (MELO, 2018, p. 28).

O papel do professor na sociedade do conhecimento não é transferir conteúdo, conhecimento ou informação, "mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.25), pois, hoje, o conhecimento já não está mais circunscrito somente no professor, pelo contrário, advém de várias fontes. Portanto, reafirmamos ainda mais o papel do professor em selecionar esses conteúdos e transformar a sala de aula em espaços profícuos de aprendizagem, contribuindo para que os alunos produzam novos conhecimentos a partir da visão de mundo mais crítica, da visão de homem, de sociedade que se quer construir. Nesse sentido, Melo (2018) faz uma reflexão acerca da docência compreendendo-a

> [...] como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Têm como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com o diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica (MELO, 2018, p. 57).

O movimento do grupo colaborativo, durante o processo formativo, mobilizou em Bibika reflexões sobre os saberes científicos. Segundo a professora, estes saberes não dão a devida sustentação a prática docente. Na 3ª Sessão Reflexiva ela se pergunta "*como dou aula se não aprendi a dar aula"*?

> *Eu não tive prática pedagógica nenhuma, pois eu fiz bacharelado. Eu acho que se não fosse a minha vontade de aprender com os alunos, de construir com eles e de tentar entender o mundo que eles vivem, só com o conhecimento científico eu não conseguiria. Se eu não tivesse tido essa sensibilidade de aprender com eles, eu não estaria aqui hoje! Estou aqui pensando: como dou aula se eu não aprendi a dar aula?* ***(Bibika) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Corroborando com as reflexões de Bibika, Pimenta (2012) acrescenta que

> Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas e etc. (PIMENTA, 2012, p. 8).

Precisamos utilizar os saberes do conhecimento no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a relação do conhecimento específico com a visão de mundo, de homem e de educação e etc. cumprindo o principal papel da educação que é promover a humanização e a transformação social. La Vita quando da explicação de seu Crachá utiliza de sua formação como bióloga para refletir o nosso papel na humanidade.

> *Colocaria todo mundo no mesmo hemisfério, porque é isso que eu falo: nós estamos conectados com muitas coisas, com muitos seres e com muitas vidas. Nós somos estudantes, somos professores, somos raízes, somos frutos, semente, pedra, sal, essência, dinâmicos, ecológicos e várias outras palavras chaves e, eu só sou porque nós somos* ***(La Vita) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

O saber do conhecimento é fundamental também para o aprofundamento de questões pedagógicas como é o caso da trajetória da Vitória, contada na 1ª Sessão Reflexiva. O conhecimento possibilitou que ela já trilhasse os caminhos de pesquisar a própria prática.

> *No mestrado eu pesquisei formação de professores para avaliação da aprendizagem no curso de letras. Então, eu venho pesquisando a formação de professores à luz da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade, que foram teorias que fiquei encantada e que realmente vão ao encontro do que eu acredito como proposta de educação. Eu acredito numa proposta de educação que encare o ser humano na sua integralidade e em seus vários aspectos e agora no doutorado eu analiso a minha prática de ensino de quando fui professora substituta do curso de letras, a minha prática de avaliação a luz dessas duas teorias* ***(Vitória) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Desse modo, Vitória utilizou-se dos saberes do conhecimento para construção dos seus saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos permitem que o professor seja construtor e mobilizador de saberes e faça uma análise das suas práticas dialogando com as circunstâncias em que essas práticas são desenvolvidas. Nesse caso, podemos falar de práxis pedagógica, pois é o movimento dialético que possibilita, por meio da unidade teoria-prática, a revisão e a transformação dessas práticas. Desse modo, os saberes pedagógicos possibilitam a

investigação e a construção de conhecimentos *na*, *com* e *sobre* a prática, favorecendo a condução, a criação e a ressignificação dessas práticas.

De acordo com Pimenta (2012) os saberes pedagógicos ao tratar da articulação entre os saberes das ciências da Educação põem em evidência as necessidades pedagógicas assentadas na realidade, ou seja, o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. "Há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos" (PIMENTA, 2012, p. 26). Pimenta (2012, p. 28) complementa dizendo: "os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação".

Assim, "ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente" (TARDIF, 2002, p. 20). Siomi da Silva ao comentar sobre seu Crachá demonstra que está em processo de construção e re(elaboração) dos saberes pedagógicos: *"todo dia entro na sala de aula e tento não ser o protagonista para permitir que o aluno seja o protagonista. Eu imagino do futuro é que eu conclua esse Ciclo tendo a certeza de que é possível* ***(Siomi da Silva) - Crachá.***

Júlia, logo na 1ª Sessão Reflexiva, demonstra ter sensibilidade para com os alunos. Como diz Paulo Freire (1996) a educação é um ato político, ato de conhecimento, ato de arte, ato de amor (amorosidade) e o professor, ao desenvolver a docência humanizadora, reconhece que nas salas de aula, os alunos são reais e não ideais.

> *Eu prezo muito por olhar [...] olhar mais o nosso aluno, pois a gente está muito ali na mecânica. Esse menino não faz isso, esse menino não faz aquilo. Calma! Espera! Respira! Olhe com olhos mais carinhosos, porque ali tem alguma coisa importante a ser dita* ***(Júlia) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Nesse mesmo sentido, Matheus faz uma analogia em seu Crachá demonstrando, também a sensibilidade da educação humanizadora. Essa consciência de mundo e de ser humano é fruto de leituras e de vivências, que possibilitam a construção de saberes pedagógicos. Ele traz para a reflexão, além da educação humanizadora, a importância do professor valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes.

> *Isso na verdade é um convite para que a gente não fique simplesmente no que as coisas aparentam ser, pois pode ter outro significado por trás. Ainda que a pessoa fale pouco, ainda que a pessoa fale muito, ainda que ela pareça de uma determina forma e não de outra, é um ser humano, então ele tem história, ele tem conceitos e pode estar querendo te passar uma mensagem. Então fica o convite a esse olhar, a essa interpretação* ***(Matheus) - Crachá.***

Siomi da Silva na 3ª Sessão Reflexiva também relata a importância do professor considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens, segundo Freire (1996, p.33) "ensinar exige respeito aos saberes dos educados". Em seu depoimento fica evidente que ele já construiu saberes pedagógicos em relação às concepções de educação, principalmente porque assume que, no início da profissão, sua concepção de educação era "bancária" (FREIRE, 1979, p. 66), pois o aluno era visto como um "livro em branco".

> *Hoje antes de iniciar eu faço um levantamento para ver quem tem conhecimento prévio naquilo. [...] Eu achava lá quando eu comecei a dar aula que o aluno era um livro em branco. E ele não é um livro em branco!* ***(Siomi da Silva) – 3ª Sessão Reflexiva.***

Marie Curie ao descrever o que tentou expressar sobre sua identidade no Crachá demonstra a preocupação de construir saberes pedagógicos para lidar com os alunos atuais fruto de uma geração conectada. Mais uma vez verificamos nos relatos a importância da amorosidade na relação professor-estudante. Para que os alunos se envolvam com a aprendizagem eles precisam ser afetados.

> *Esta mulher sou eu com o celular tirando uma self com um grupo de alunos. Por que esta foto? Sou uma pessoa que vem tentando se aproximar da tecnologia e usar isso favoravelmente no nosso trabalho. Vejo que é uma forma, talvez, de aproximação com os alunos e algo que eu vejo que faz falta, que é ter uma relação mais próxima* ***(Marie Curie) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Patch Adams traz na sua Carta Pedagógica a importância de saber se comunicar para ser um bom professor. *Muitas coisas dependem do "saber comunicar", um bom professor depende do "saber comunicar"* ***(Patch Adams) - Carta Pedagógica.***

Mateus em seu Crachá também traz a importância de se refletir sobre a comunicação, principalmente em se tratando de aulas onde ele fala muito e que reflete no aprendizado dos estudantes. Ele faz referência a um termo usado em inglês que diz respeito a esse tempo de fala que precisa ser cada vez menor para que os estudantes possam ter mais tempo para a construção do conhecimento.

> *Em inglês a gente tem um termo que é o TTT (Teacher Talking Time) que é o tempo de fala do professor e esse tempo têm que ser cada vez menor, tenho que fazer o aluno saber é trabalhar ele mais, acho que é ali que está a construção do conhecimento, mais do que eu ficar só no falatório. Sempre que saio da sala e sinto que falei demais e que minha garganta está muito seca, falo que devem ter produzido de menos* ***(Mateus) - Crachá.***

Corroborando com essa discurssão trazemos Melo(2018) reafirmando que:

> O trabalho do professor é, portanto, ensinar (pela pesquisa, pela extensão, pelas diferentes práticas pedagógicas). Essa perspectiva etimológica indica inevitável unidade entre ensino-pesquisa, pois, se uma das finalidades da

> educação é desenvolver a autonomia dos estudantes, certamente, não será por meio de um ensino transmissivo, linear e descontextualizado que tal intento será alcançado (MELO, 2018, p.28).

Lostodom, em seu Crachá, expressa como se vê. Ele se identifica como uma pessoa que acredita na diversidade, nos mais distintos aspectos como: as diferenças entre as pessoas, entre conhecimento e entre processo ensino-aprendizagem e que a aprendizagem seja algo prazeroso.

> *Tem algo que eu acredito também que é diversidade em todos os seus aspectos, não só entre as pessoas, mas diversidade de áreas do conhecimento, entre os próprios cargos da instituição. Essa diversidade é importante também no processo de ensino-aprendizagem para que seja algo prazeroso, que traga alegria e que seja algo motivador, por isso trouxe esta imagem com várias cores. A gente às vezes fala do processo de ensino-aprendizagem como algo pesado, que tem que ser sério. Tem que ser sério, mas vamos fazer o sério de forma mais suave* ***(Lostodom) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Patch Adams na explicação de seu Crachá expõe a importância do respeito à diversidade e as ideias do outro e ressalta a importância da comunicação no processo ensino-aprendizagem.

> *"O funk é proibido na escola" (que é um tema polêmico) e eu não gosto de tema muito polêmico, não tenho muita empatia para discutir esses temas,*

> *mas embaixo da frase está escrito: "Você detesta, mas seus alunos gostam. Acredite, debater o ritmo na escola é a melhor chance de questionar as letras pesadas e os movimentos sexuais". Então, esses temas polêmicos que tem hoje, eu acho que se você critíca o outro, ou não respeitar a ideia do outro, talvez um dos dois pontos está faltando a expressão e a comunicação* ***(Patch Adams) - Crachá.***

Siomi da Silva na 1ª Sessão Reflexiva falou que fazia o planejamento e que se sentia muito incomodado quando não conseguia cumpri-lo. E disse que hoje já tem facilidade na execução do planejamento. Melo (2012, p. 38) diz que ser professor requer "multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade, então é preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer tempo de formação para além dos limites das instituições de Ensino Superior".

> *Eu como docente também planejava da minha forma e eu me sentia muito incomodado quando eu não conseguia cumprir. Hoje eu trato isso com a maior naturalidade. Dificilmente eu consigo cumprir uma coisa que eu planejei. No ensino superior é mais fácil, mas quando se está com os meninos, meu Deus do céu é uma fogueira aquilo! Hoje já levo numa boa, já tenho umas 50 cartas na manga e já sei o que vou fazer de forma natural* ***(Siomi da Silva) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Corroborando com essa discussão trazemos Pimenta (2012) para contribuir com nossas reflexões.

> Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2012, p. 30).

Por isso que ressaltamos a importância do professor tornar-se pesquisador da própria prática, pois ao refletir sobre a sua prática e ao construir ou re(elaborar) novos saberes docentes o professor tem condições de teorizar sobre o conhecimento pedagógico produzido e ressignificar sua atividade docente, num processo contínuo de construção de sua identidade profissional.

6.1.1.2 Identidade Profissional

> *O que é ser professora e, principalmente, "professora do IFTM" sempre permeou o meu dia a dia, e os resultados das minhas reflexões me impulsionaram na jornada que sem dúvida foi a que eu escolhi há muitos anos atrás. Não estou aqui por acidente, nem gostaria de estar - profissionalmente - em qualquer outro lugar fazendo outra coisa* ***(Dedé) - Carta Pedagógica.***

Conhecer um pouco sobre as realidades de cada participante do grupo colaborativo contribuiu para que pudéssemos nos aproximar deles e, a partir daí, estabelecer um trabalho coletivo e colaborativo. Pudemos verificar pelos depoimentos dos professores, ao discorrerem sobre os saberes docentes, que as experiências anteriores à carreira profissional no magistério, sejam elas pessoais ou profissionais, influenciam na construção da identidade docente.

O docente se constitui como profissional ao longo da vida pelas experiências e vivências no seu convívio com a família, amigos, escola e etc., além da formação profissional inicial e contínua. No decorrer da vida vamos formando nossas crenças, concepções e atitudes para com várias coisas do nosso cotidiano e com a profissão docente não é diferente. Aliás, a docência é a única profissão em que o profissional passa horas em contato com a atividade profissional antes de atuar como professor. Tardif e Raymond (2000) dizem que esse tempo é de aproximadamente 16 anos e em torno de 15.000 horas e que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém da sua própria história de vida.

Desse modo, sabemos que "não é possível separar o Eu pessoal do Eu profissional" Nóvoa (1992, p 7), sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores, crenças e de ideais que carregam a visão que se tem de mundo, de homem, de educação e etc. Nias (1991 *apud*, Nóvoa, 1992, p. 15) reafirma que "o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor". Por isso, não é possível desvincular o eu pessoal do profissional. A professora Dedé, em sua Carta Pedagógica, ao afirmar: "*Não estou aqui por acidente, nem gostaria de estar - profissionalmente - em qualquer outro lugar fazendo outra coisa",* explicita o sentimento de pertença e de satisfação profissional, ou seja, se identifica com a profissão docente e a compreende como escolha acertada.

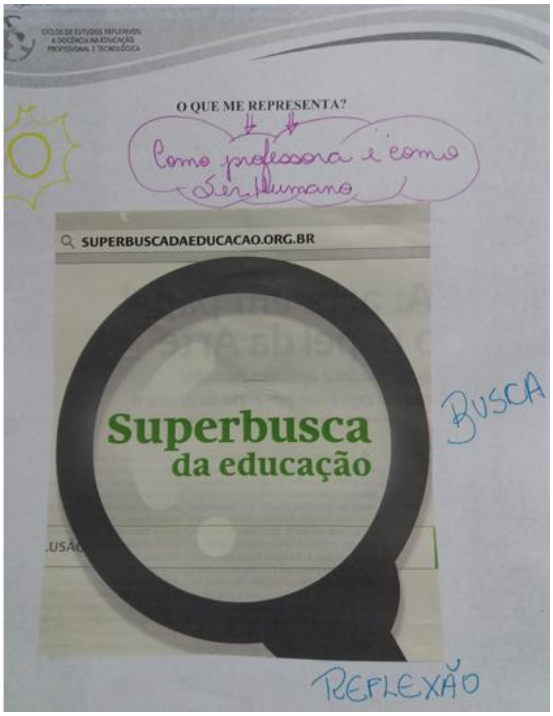
Nas Sessões Reflexivas os professores tiveram um espaço propício para essas reflexões sobre sua identidade pessoal e profissional fazendo um movimento de análise de suas histórias de vida, seus percursos profissionais e conseguiram apreender que há uma

articulação muito forte entre a dimensão pessoal e a profissional. Abaixo, Barretto faz uma reflexão sobre esse processo identitário em seu Crachá.

> *O professor que sou e estou sendo é parte do que sou, mas uma parte importante e significativa, da qual eu não consigo mais separar de outras partes do meu ser. Vejo-me como realmente sou: incompleto, mas com um profundo desejo de me conhecer e de aperfeiçoar a cada momento, e é assim que eu penso que sou visto por todos!* ***(Barretto) - Crachá***

A fala do professor Barretto corrobora com o que Nóvoa (1992) indica em relação a não distinção entre o eu pessoal e o eu profissional. O referido professor acrescenta que é um ser incompleto por estar em constante construção sendo que essa percepção o coloca em um movimento de constantes aprendizagens, característica própria da docência. Júlia, ao explicar sobre o seu Crachá, indicou, assim como Barretto, que tem dificuldade de separar o ser professora do seu próprio "eu".

> *Em meu Crachá coloquei uma foto com as palavras "Superbusca pela educação", dentro de uma lupa e acrescentei as palavras busca e reflexão e desenhei um sol. Fiz questão de escolher esta imagem porque me representa como professora e como ser humano, pois tenho uma grande dificuldade de separar o ser professora de um ser outra pessoa [...] o professor está sempre refletindo, pensando para frente e o ser humano também, é a visão que eu tenho* ***(Júlia) - Crachá.***



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse mesmo sentido, podemos apreender no depoimento do professor Transiático, logo na 1ª Sessão Reflexiva o quanto é difícil se ver longe da docência e longe do espaço escolar.

> *Eu acho que estou na escola desde os seis anos e o que eu sei e o meu mundo é a escola. Esse é meu mundo [...] Então, minha vida é essa. Eu acho que é a escola e incrivelmente começo a pensar na minha aposentadoria daqui uns cinco anos se o Temer deixar ou se a sequência do golpe deixar. Eu fico até meio assustado, não sei o que fazer da minha vida a não ser viver a escola. Difícil imaginar o que venho a ser quando eu sair daqui* ***(Transiático) - 1ª Sessão Reflexiva.***

O depoimento desse professor aponta para o sentido que tem a docência em sua vida, ou seja, sua vida e a escola estão amalgamadas. Ao declarar "[...] *não sei o que fazer da minha vida a não ser viver a escola. Difícil imaginar o que venho a ser quando eu sair daqui"* explicita a força da vida profissional no eu pessoal, ao ponto de o referido professor não conseguir se imaginar "fora" da escola. Sua vida é o trabalho e o trabalho se mistura à sua vida de modo imbricado. Nesse sentido, ao considerarmos a educação como prática social, "o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades" (CUNHA, 1999, p. 131). O tempo do trabalho docente é, ao mesmo tempo, o tempo da vida humana do professor.

Ser professor obriga a opções constantes, que entrecruzam nossa maneira de ser com a maneira de ensinar, e que desvendam nos processos de ensinar, o modo peculiar do ser professor. Ou seja, compõe um projeto de vida. Identificamos esse movimento na construção do Crachá de Frida e no relato que ela fez da imagem.

> *Escolhi esta imagem, pois estou vivendo um momento de tentar o equilíbrio na vida pessoal e equilíbrio na vida profissional. Os livros porque eu quero que o equilíbrio seja baseado em coisas que realmente fazem sentido, coisas que tenham uma base na comunicação científica, pois não busco esse equilíbrio no senso comum, no cotidiano e em crenças que não vão me levar a lugar nenhum* ***(Frida) - Crachá.***



Fonte: Arquivo da pesquisadora

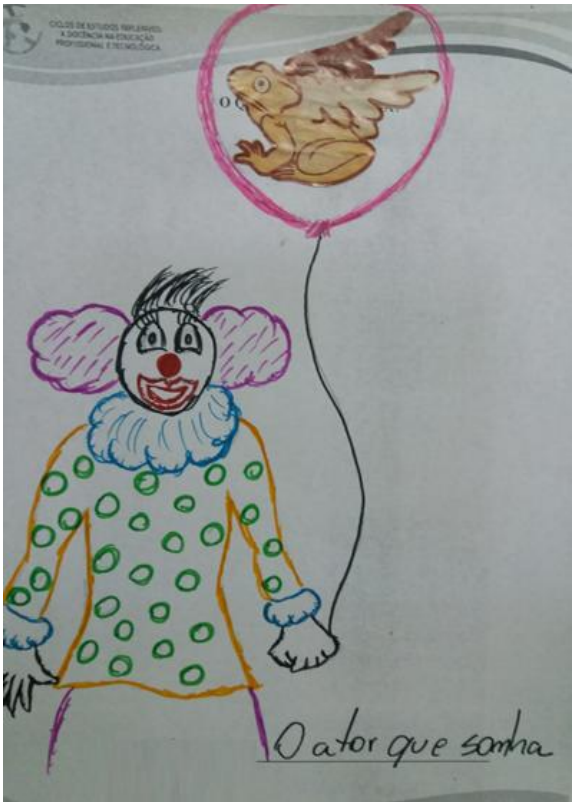
Esse movimento vivido por Frida faz parte da construção da identidade docente, pois segundo Pimenta (2012), a identidade se constrói dentre outras formas:

> [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, da sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida de professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Desse modo, a partir dessa compreensão de que a nossa constituição identitária se dá na dimensão pessoal em interface com a dimensão profissional, é que o ato de ensinar envolve a perspectiva humana e relacional. Essa compreensão contribui para o primeiro passo em direção à identificação com a carreira profissional e, consequentemente, para compreendê-la em todas as suas nuances. Podemos refletir em relação ao Palhaço que Matheus desenhou em seu Crachá que, além dos argumentos aludidos por ele, como "passar confiança", se refere a alguém que está em cena! Que pode chorar (às vezes os palhaços têm expressões faciais tristes - crises da docência), mas também fazem sorrir, despertam curiosidade, envolvem as pessoas (ambiguidades da docência)!

> *Pensei...Pensei e desenhei um palhaço. Todo mundo quando vê assim pela primeira vez, dizem não se sinta assim! Mas é um pouco do que eu sou em*

termo de provocação. A gente pode ver sempre além do que está a mostra [...]. Acho que a nossa profissão enquanto docente tem muito a ver e eu fiz um paralelo, uma metáfora com o palhaço por conta do palco. Então, quando você é um ator no palco, quando você é um palhaço, eles te passam confiança, pois você espera que ele faça aquilo que se propôs a fazer. E eu sinto isso muito em relação ao professor, pois ele está ali numa posição de autoridade. Ele está ali numa posição onde os adolescentes depositam uma confiança. Eu também consegui enxergar como um ator de palco porque ele lida muito com o improviso, porque ele não sabe quem está do outro lado e desconhece o que vai acontecer naquele instante e ele lida com isso sempre focado no seu objetivo ***(Matheus) - Crachá***.



Fonte: arquivo da pesquisadora

O referido professor afirmou em seu Crachá "*Eu também consegui enxergar como um ator de palco porque ele lida muito com o improviso, porque ele não sabe quem está do outro lado e desconhece o que vai acontecer naquele instante e ele lida com isso sempre focado no seu objetivo"*. Esta declaração revela fragilidades da formação docente, principalmente, no que se refere à importância de se conhecer os estudantes para o planejamento de suas aulas, como elemento orientador da prática pedagógica. Entretanto, evidencia aspectos importantes, em relação ao improviso, tão comum no cotidiano docente, e que implica em criatividade, sabedoria e, sobretudo, perspicácia. Essa alusão ao Palhaço como alguém que está em cena nos remeteu ao livro "Professores Imagens do Futuro Presente" onde Nóvoa (2009) ao

evidenciar a importância dada ao papel do professor no século XXI utiliza a expressão "regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade", ou seja, trazê-lo de volta a cena pedagógica (NÓVOA, 2009, p. 12).

> Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 13).

Lostodom na Carta Pedagógica que escreveu aos pais também faz a analogia entre o professor e o ator.

> *Ser professor é ser ator, transformador e construtor. Ator, pois atuamos no substrato mais complexo do ser humano, o coração. Transformador, pois através dessa atuação, no coração, podemos transformar sentimentos e, por fim, construtores, pois construímos para construir sonhos e projetos* ***(Lostodom) - Carta Pedagógica.***

Desse modo, a identidade profissional do docente constrói-se através dos significados sociais que vão sendo vivenciados na profissão, com as práticas pedagógicas consagradas, na unidade teoria-prática, com a aquisição e construção dos saberes e também com a necessidade de adaptar-se e, ao mesmo tempo, desenvolver-se no contexto histórico-cultural em que está inserido.

Nos depoimentos e registros foi possível identificarmos, ainda, o quanto o local de trabalho contribui para a construção da identidade docente. Os docentes participantes do grupo colaborativo demonstraram se identificar com a profissão e têm o prazer de estar trabalhando no IFTM.

> *[...] Eu estou muito feliz de estar no IF* ***(La Vita) - 1ª Sessão Reflexiva.***

> *[...] Quando o Instituto abriu a inscrição de concurso eu imediatamente fiz. Meu sonho era ser professora da Rede Federal de Ensino. [...] Tenho muito orgulho de estar nesta instituição* ***(Bibika) - 1ª Sessão Reflexiva.***

> *A Educação Profissional sempre foi uma paixão para mim. O meu trabalho também é uma grande paixão para mim. [...] Tudo que eu tive foi dentro do meu trabalho, então sou muito apaixonada por tudo que eu faço* ***(Dedé) 1ª - Sessão Reflexiva.***

Os três depoimentos indicam a realização profissional dos professores referidos, ou seja, já havia expectativa anterior ao ingresso no IFTM e a inserção profissional nesse espaço de trabalho docente reafirmando o afeto pela profissão. São sonhos, desejos profissionais, enfim, projetos de vida que compõem essa constituição identitária, apesar das dificuldades inerentes ao ingresso na carreira docente, conforme apontamos anteriormente. Assim, a história de vida profissional vai se entrelaçando ao contexto de trabalho e constituindo os sentidos e significados de ser professor, para além da sala de aula e do individualismo pedagógico, conforme indicam Gama e Terrazan:

> [...] O trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele; sobretudo, quando se aborda a escola como um espaço que deve ser construído coletivamente e gestado com base em princípios democráticos. Essa concepção exige dos professores uma atuação que rompa com o silêncio da sala de aula e com o individualismo pedagógico (GAMA e TERRAZZAN, 2012, p. 2).

Nessa mesma direção, outros depoimentos indicam a satisfação profissional em fazer parte do corpo docente do IFTM, como espaço da autonomia pedagógica, das interações e inter-relações afetuosas, das condições de trabalho favoráveis, conforme explicitam os docentes:

> *No meu Crachá eu coloquei três imagens para me representar. A primeira imagem é de uma pessoa, como eu realmente me sinto bastante motivado e feliz de fazer parte desta instituição e ser docente. Muito motivado mesmo!* ***(Lostodom) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

> *SER PROFESSOR no IFTM é algo que possibilita por completo o alcance dessa bela missão, pois possuímos liberdade criadora e, acima de tudo, tempo para construir pontes entre os diferentes agentes da educação* ***(Lostodom) - Carta Pedagógica.***
>
> *Meu trabalho é muito importante para mim. E sobre o trabalho eu acho que muitos aqui sabem, pois me ouvem dizer que eu sou muito grata pelo trabalho que eu tenho. E eu acho que a gente tem que valorizar um pouquinho mais o nosso trabalho, as condições que a gente tem* ***(Júlia) - Crachá .***
>
> *Ser professor do IFTM é, além de muitos adjetivos, um privilégio. Isso porque temos melhores condições que outras redes públicas. Temos perspectiva de trabalhar com pesquisa e extensão, além do ensino. Oportunidade para desenvolver atividades interdisciplinares em área física incomum, muito verde, laboratórios, acesso à web. Ensino de conteúdos do núcleo comum e de núcleos técnicos específicos* ***(Marie Curie) - Carta Pedagógica.***
>
> *Estou em um ambiente profissional em que sempre quis estar, no qual eu tenho a convicção de que poderei dar o meu melhor e que terei uma EQUIPE que, acima de todas as suas grandes potencialidades, transborda em seus olhos o brilho da ESPERANÇA e do AMOR pela EDUCAÇÃO!* ***(Vitória) - Carta Pedagógica.***

As palavras recorrentes de esperança, amor, satisfação pessoal e profissional, gratidão, interações em equipe, liberdade criadora, indicam o sentido que tem para esse coletivo de

docentes partilharem esse espaço de trabalho. Ou seja, no movimento do trabalho cotidiano as identidades docentes vão sendo tecidas a partir dessa perspectiva de afetos positivos com a profissão professor, o que aponta para a importância dos contextos e circunstâncias em que se constrói a docência.

A identidade profissional é assim construída em diferentes espaços, inclusive por meio de movimentos sociais, conforme pudemos apreender a influência desses espaços na constituição identitária do professor Lula Livre. O referido professor resolveu assumir a docência e colaborar com a formação de outros jovens que não tinham condição de ascensão social a não ser por meio da educação formal. Por isso, inclusive a escolha do pseudônimo foi influenciada pela sua história de vida.

> *A minha formação se deu toda na periferia de Uberlândia. Fiz engenharia elétrica na UFU, mas depois de três anos de curso transferi para a matemática. O que me fez transferir? No bairro Alvorada onde eu morava tinha um movimento social considerável e existe até uma dissertação de mestrado sobre isso da professora Gláucia. Alunos do curso de engenharia da UFU resolveram fundar no Alvorada o cursinho pré vestibular Alternativo. Que existe até hoje, não mais no bairro, que é o Futuro pré-vestibular. Esse cursinho fez com que muitos desses fundadores buscassem cursar uma licenciatura durante sua formação. Sobre a formação política - sou filho de um presidente da associação de bairro. O meu pai foi um militante dos movimentos sociais da cidade. Militante do partido dos trabalhadores a vida toda* ***(Lula Livre) - 2ª Sessão Reflexiva.***

Diante do relato de Lula Livre entendemos que as experiências formativas em espaços não escolares como sindicatos, associações, grêmios, movimentos estudantis também contribuem não somente para a politização dos professores, mas, sobretudo, para a construção de suas identidades profissionais, em uma perspectiva crítica.

Para dialogar com a história de vida de Lula Livre recorremos a Dubar (2005) para dizer que a identidade de uma pessoa:

> [...] é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ela depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p.25).

Muitas escolhas profissionais são feitas a partir de experiências familiares, escolares e acadêmicas. Essas influências corroboram para que a docência seja exercida a partir da

identificação com a profissão docente e sua necessária profissionalização, como ocorre com docentes bacharéis que não tiveram oportunidades formativas relacionadas à sistematização de conceitos e conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, a identidade não é um dado fixo ou imutável, pois não se nasce preparado para ser professor, esse processo é uma construção que se modifica continuamente. Segundo Melo (2009, p.34), "a identidade não pode ser adquirida, não é uma propriedade, nem um produto".

> *Então eu tinha três coisas para fazer e eu preferi abraçar as três coisas (Doutorado na UFU, doutorado na USP e ser docente aqui). Na verdade, eu não esperava ser um docente. Até um ano antes de entrar no IFTM eu fui dar aula numa universidade particular, lecionar mecanização agrícola. Antes desse período eu não tinha noção de ser um docente. Quem sabe não serei um professor em que alguns estudantes se sentirão bem em lembrar da minha docência? Assim como me lembro de grandes professores que tive?* ***(Kingnaldo) - 2ª Sessão Reflexiva.***

O depoimento do referido professor indica que sua imersão na profissão docente não foi, propriamente, uma escolha feita intencionalmente, mas um percurso acadêmico que o moveu para assumir a docência. Ao questionar: "[...] *Quem sabe não serei um professor em que alguns estudantes se sentirão bem em lembrar da minha docência? Assim como me lembro de grandes professores que tive?",* o professor aponta para a influência das vivências que o marcaram em sua formação acadêmica e o desejo em ser um professor reconhecido por suas qualidades. A Carta Pedagógica do Kingnaldo para sua tia demonstra bem que a relação com o ensino é uma construção que perpassa pelo processo de formação.

> *Sinto orgulho de estar onde estou e feliz por não deixar de fazer aquilo que sempre me sugeriu: estudar para conhecer e ter o conhecimento para ajudar* ***(Kingnaldo) - Carta Pedagógica.***

A família também exerce forte influência nas escolhas profissionais e contribuem para a identificação com a profissão, pois os convívios familiares são intensos. Podemos ver como acontece na prática a partir dos depoimentos de Lostodom nos trechos da 1ª Sessão Reflexiva e da Carta Pedagógica.

> *Meus pais são educadores. Ai começa a minha história com a educação. Teve momentos da minha trajetória profissional que eu me afastei da educação. Fiz agronomia e hoje sou muito feliz com a escolha dessa profissão e também do curso que eu fiz. Sou ex-aluno do Instituto Federal de Goiás, na época era Escola Técnica Federal de Goiânia. Fui fazer*

> *agronomia na UNESP e lá começou minha experiência na docência. Trabalhei dois anos como professor de línguas em uma escola de idiomas que tinha lá. Quando terminei o curso de graduação não queria fazer pós-graduação porque eu queria trabalhar. Mas não fui selecionado nos processos seletivos e acabei fazendo o mestrado. Depois fui trabalhar quatro anos numa empresa. Costumo dizer que eu quis sair da área de educação, mas ela não saiu de mim. Então, depois de quatro anos eu voltei para fazer o doutorado na UFU. No meio do doutorado surgiu a oportunidade desse concurso e eu entrei aqui em 2010* ***(Lostodom) - 1ª Sessão Reflexiva.***
>
> *A minha carta eu fiz aos meus pais e não sei se todo mundo sabe, mas meus pais são educadores e dedicaram mais de 50 anos da vida deles a educação. Minha mãe mesmo aposentada continua dedicando ao trabalho. Escrevi pra eles também por serem grandes incentivadores para que eu estivesse aqui* ***(Lostodom) - Carta Pedagógica.***

O professor Lostodom demonstra a forte influência da família em suas escolhas profissionais. Embora tenha trabalhado em uma empresa, ao surgir a oportunidade de concurso na área da educação, o referido professor foi movido a reingressar na docência, afirmando *"[...] eu quis sair da área de educação, mas ela não saiu de mim"*. Matheus também comenta na 1ª Sessão Reflexiva que é filho de pai engenheiro e disse ter herdado o interesse pela área de exatas do pai. Ele acrescenta que desde de criança gostou de dar aulas.

> *Sou formado em Engenharia de Alimentos. Filho de pai engenheiro. Eu e a minha irmã, que é a única irmã que eu tenho, herdamos esse viés para área de exatas. Nós dois fomos para área de exatas. Nós dois somos engenheiros com muita afinidade para números. [...]Quadro negro foi um dos melhores presentes que ganhei na minha vida. Tive uma infância permeada pelo quadro negro e giz. Eu sempre gostei de brincar dando aula para ninguém* ***(Matheus) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Sobre a influência da família na identificação com a profissão Mateus relata na 1ª Sessão Reflexiva que iniciou na docência muito cedo, aos 15 anos de idade, por influência da sua tia.

> *Quando eu dei minha primeira aula e eu tinha 15 anos de idade. Minha tia abriu uma pequena escolinha, contratou a colega para somar com ela. Um dia essa colega faltou e ela disse: você vai entrar em sala. E eu falei eu não sei nada. E ela falou :não? você está aqui desde os seis anos de idade como você não sabe, eu que te nsinei. E entrei em sala e dei uma aulinha para as crianças e nunca me esqueço... nunca! (****Mateus) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Ao explicitar suas primeiras experiências, Mateus indica como sua identidade profissional foi, desde cedo, construída sob a influência familiar. Para Marcelo Garcia (2009a,

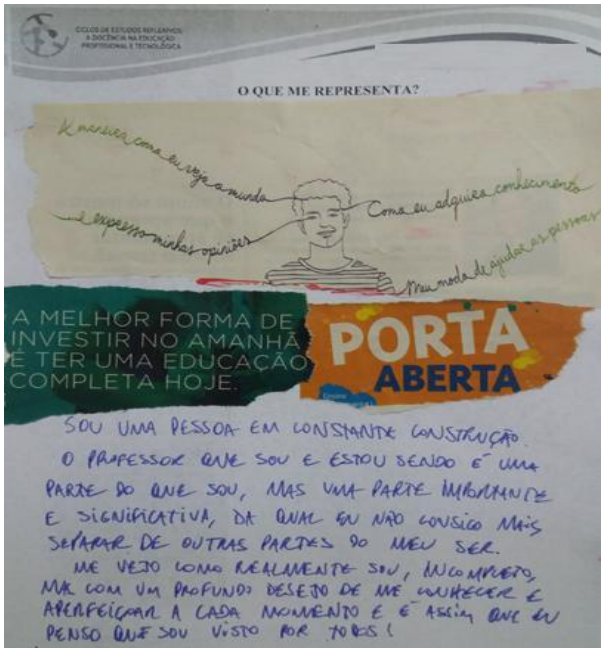
p.109) a identidade profissional docente "se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite". Matheus na 3ª Sessão Reflexiva traz à tona uma das grandes dificuldades de assumir a docência, principalmente sendo um docente bacharel.

> *O meu caminho para docência como bacharel foi o seguinte: eu tive uma experiência profissional, depois eu me encaminhei para o meu mestrado, passei no concurso e fiz meu doutorado. E você se enxerga como um profissional pronto e eu na minha ilusão achei que eu estava no topo. Essa questão de identidade eu tive que passar por uma desconstrução, essa que é a verdade, choque de realidade! Eu passei por essa desconstrução no primeiro semestre que eu dei aula e foi muito dolorido como docente. Passei a pensar quem eu era. Essa construção dessa identidade veio me mostrar que ela é contínua* ***(Matheus) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Sobre os desafios vivenciados por Matheus, Melo (2012, p.32) ressalta que "desprovidos em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor, frequentemente, enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver a profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes". Destacamos ainda, na fala de Matheus o choque de realidade, comumente devido ao distanciamento da formação específica da área e os desafios próprios da prática pedagógica, por isso a importância dos saberes docentes na construção das identidades profissionais e de processos formativos permanentes, como política institucional. Além disso, o acolhimento ao docente em início de carreira é fundamental para atenuar as crises e dificuldades no ingresso da profissão docente.

Barretto ao comentar sobre o seu Crachá que a identidade é um caminho constante de se conhecer e conhecer o outro, ressalta que somos seres incompletos.

> *O primeiro recorte é de uma cabeça e dela saem alguns pensamentos: a maneira como eu vejo o mundo, como eu adquiro conhecimento, expresso minhas opiniões e meu modo de ajudar as pessoas. O segundo recorte é uma mensagem que diz: a melhor forma de investir no amanhã é ter uma educação completa hoje. E o terceiro recorte é porta aberta. Abaixo, escrevi um texto sobre os seres incompletos que somos. A gente está se perguntando quem nos somos. Esse é um exercício que no caso da filosofia é constante. E sempre falo isso com meus alunos. Eles falam que não temos resposta para isso, mas não é porque você não tem resposta que não vamos buscar. Um caminho constante de se conhecer e conhecer o outro* ***(Barretto) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Nesse sentido, Melo (2012, p. 42) afirma que a "identidade docente não é um dado inerte, pronto, acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais". Barretto demonstra ter consciência de sua incompletude e destaca a reflexão como processo inerente da profissão docente, ao evidenciar que: "[...] *a maneira como eu vejo o mundo, como eu adquiro conhecimento, expresso minhas opiniões e meu modo de ajudar as pessoas".* Nessa perspectiva, esclarece o quanto a docência é permeada por concepções e princípios que se materializam em gestos que ensinam, para além dos conteúdos verbalizados. Ou seja, a visão de mundo, de conhecimento, de ciência que cada professor tem perpassa os currículos e se concretiza nas práticas pedagógicas.

6.1.2 CRENÇAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente, por se constituir em uma prática social, é perpassada por desafios constantes, principalmente no que se refere às concepções e princípios que a orientam. Em um contexto marcado pela globalização e pelo crescimento acelerado das tecnologias da informação e da comunicação, torna-se perceptível a mudança de paradigmas na educação. Essas mudanças representam diferentes desafios postos às instituições de ensino e aos docentes, pois de certo modo, nem sempre as práticas docentes correspondem às demandas

contemporâneas. Dentre esses desafios destacamos para análise as “necessidades formativas” e a “formação contínua” dos professores.

6.1.2.1 Necessidades Formativas

As necessidades formativas dos professores podem ser individuais e/ou coletivas. Elas normalmente são mobilizadas no contexto de trabalho e tem a ver com o processo de elaboração e (re)elaboração dos saberes, bem como, com a construção da identidade profissional. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 198): “[...] os processos de aprendizagem profissional se iniciam justamente com o “diagnóstico de necessidades”. Nessa perspectiva, defendida pelo referido autor, conhecer as necessidades formativas de professores é requisito fundamental para se planejar ações de formação que, de fato, possam contribuir para processos de aprendizagens significativas.

Os processos formativos contínuos numa perspectiva crítico-colaborativa, como é o caso do objeto de análise desta tese, são ancorados nas necessidades formativas dos professores, pois conforme indicam Rodrigues e Esteves (1993), o êxito das ações formativas contínuas demanda uma relação intrínseca e singular com a análise das necessidades e decorrem de valores, pressupostos e crenças. E, ainda, acrescentam que a expressão “necessidades formativas” envolve compreensões de natureza conceitual, ideológica e política, que influencia diretamente as práticas educativas e a própria formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Ibiapina (2008,p.42) aponta que:

> As necessidades formativas podem surgir a partir do contexto social que as originou, ou seja, da prática ou de um conjunto de aspirações formativas individuais expressas pelos professores que possuem o interesse de passar de um nível atual de conhecimento para outro superior; construído por meio de um estudo específico e sistemático que possibilite à condução da docência de forma mais profissional. Vale ressaltar que as necessidades formativas mudam de tempo em tempo e dependem, principalmente, do contexto.

Nesse sentido, ações formativas ancoradas em diagnóstico das necessidades de formação podem despertar motivos nos professores, proporcionando condições internas para que eles tenham interesse em melhorar sua prática docente, assumindo a vontade de aperfeiçoar-se e de estudar conceitos necessários para a condução da atividade docente. Ao

contrário, quando ações de formação são elaboradas desconsiderando as concretas necessidades dos professores, há comumente o desinteresse e o distanciamento dos docentes.

Conforme declara Ibiapina (2008, p. 43),

> Emitir uma necessidade é declarar uma intenção de ação de mudança, ou seja, é expressar um motivo. Analisar as necessidades de formação é, pois, retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para a construção permanente de seu desenvolvimento profissional.

Portanto, um dos problemas de inúmeras ações formativas é que são elaboradas sem que se tenha conhecimento dos desafios enfrentados pelos professores, de suas expectativas e suas necessidades formativas. Nesse sentido, corroboramos com o princípio apresentado por Imbernón (2010, p. 39), de que o "processo de formação necessita dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para se desenvolver profissionais reflexivos e investigadores". Diante disso, inferimos que as necessidades formativas remetem à construção do crescimento e desenvolvimento profissional. No tocante à profissão docente, reafirmamos que a posição reflexiva e crítica do professor, diante de sua trajetória profissional, não ocorre de forma dissociada da sua vivência pessoal e, por conseguinte, da realidade social na qual se insere.

Lula Livre na explicação do seu Crachá traz à cena dois grandes desafios dos professores da carreira EBTT que é atuar nos mais diversos níveis de ensino e, ainda, desenvolver um dos pilares da educação nos Institutos Federais que é a pesquisa. Freire (1996) dizia: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (1996, p.32). Expressar os desafios/ necessidades formativas demonstra "vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente" (IBIAPINA, 2008, p.41). Assim expressa o referido professor:

> *As pernas possuem números, pois a base daqui é ser professor. De que? De matemática, porém não é disso que sou professor aqui, pois tenho grandes desafios, por isso braços tão compridos com as palavras "pesquisador" e "orientador". Como ser pesquisador e professor orientador na educação básica? Eu considero esse meu maior desafio e o meu principal trabalho aqui no IF"* ***(Lula Livre) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Essa questão apresentada por Lula Livre traz a tona a importância de se trabalhar o ensino com pesquisa. Ora, se a pesquisa se refere à produção do conhecimento e a docência tem como finalidades criar condições para que o conhecimento seja socializado, não há porque haver essa cisão. Outro desafio da docência apresentado por Lula Livre na 2ª Sessão Reflexiva se relaciona às dificuldades em saber lidar com essa geração de jovens, pois eles possuem expressiva fragilidade emocional, provavelmente, fruto da geração da tecnologia que tem por consequência o imediatismo. A concepção de homem, de mundo, de educação tem mudado muito de uma geração para outra e numa velocidade muito rápida.

> *O que são minhas dificuldades hoje: eu venho de uma formação bem diferente que eu percebo hoje com os meus alunos. O que acontece? Eu aprendi a não aceitar a derrota e não aceitar o não. E não perder o tempo reclamando. É tentar resolver, fazer e ser prático. Hoje os alunos saem chorando por conta da prova. A questão da motivação hoje por estar, por fazer. Quanto ao suicídio. Eu tenho uma dificuldade muito grande por entender isso nessa geração. Entender um pouco mais o perfil das gerações, porque que espanam tanto a rosca do parafuso, então é difícil, eu sou de outro jeito. Não sei se é porque as coisas foram mais difíceis* ***(Lula Livre) - 2ª Sessão Reflexiva.***

O depoimento do professor referido indica sua angústia em relação ao que os jovens têm apresentado de demanda, principalmente no que se refere à dimensão emocional. Há também

certa nostalgia quando revela "*aprendi a não aceitar a derrota e não aceitar o não*", ou seja, em sua percepção os estudantes são mais frágeis e se angustiam facilmente em relação às gerações anteriores.

Nesse mesmo sentido, Marie Curie indica conflitos geracionais na relação professor-estudante, o que a faz pensar sobre certo distanciamento em termos de conhecimentos, principalmente porque os alunos ingressam cada vez mais novos no ensino técnico integrado ao ensino médio.

> *Eu estou distanciando do meu aluno, eu estou ficando mais velha, eu estou recebendo alunos mais novos. A minha diferença de idade em relação à deles aumenta sempre. Eu não sou a mesma de vinte anos atrás. Eu ganho experiência por um lado e fico com mais dificuldade de atualizar por outros lados. Então, se a gente pensar em tudo isso não tem como mesmo a gente ficar parado, porque nós enquanto professores não podemos ficar parados* ***(Marie Curie) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Assim, a professora aponta para a relevância de espaços formativos que contribuem para que os docentes possam, constantemente, se movimentarem rumo a elaboração de novos conhecimentos profissionais. Do mesmo modo, Frida na 2ª Sessão Reflexiva coloca em pauta o problema da diferença de gerações, principalmente em função do mundo midiático e tecnológico, em que as informações são produzidas de forma rápida:

> *Eu estou encontrando muita dificuldade hoje, eu acho que eu sou do século passado, dar aula para quem está na era da internet. No profissional meu desafio é esse. Por isso, que eu estou aqui. É que a informação é muito rápida e eles não tem paciência de ler. A gente tinha uma fase que pegava livros na biblioteca, procurava e o caminho até achar a resposta você aprendia muita coisa. Hoje eles não têm isso. Então a dificuldade que eu tenho como professora hoje é essa* ***(Frida) - 2ª Sessão Reflexiva.***

Frida revela também certa nostalgia em relação ao envolvimento de estudantes de outras épocas e os estudantes do tempo presente, especialmente, no que se refere aos hábitos de estudo e à necessária dedicação e compromisso com o processo de aprendizagem. Dedé, de modo semelhante, explicita na 1ª Sessão Reflexiva que se sente como um "museu" com um acúmulo de conteúdos. Porém, ressalta a importância de se reinventar, pois as gerações mudam e as formas de aprender também. É importante ressaltar que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 42), "emitir uma necessidade é declarar uma intenção de ação de mudanças, ou seja, é expressar um motivo".

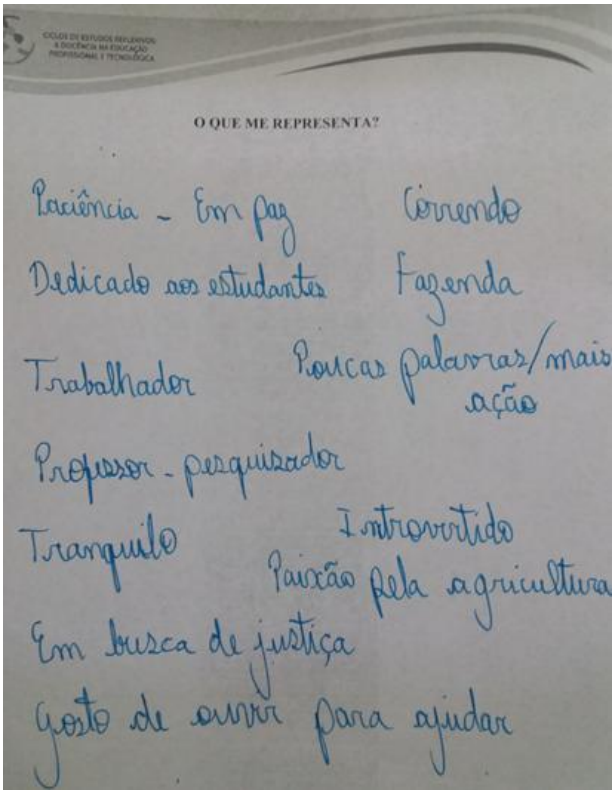
> *Sinto-me como um museu (risos). Muito conteúdo. Eu vou a palestras e vejo as pessoas falarem e elas, às vezes, falam uma linguagem que eu não entendo. O mundo está mudando muito rápido e estou tentando reinventar-me enquanto professora, pois está mudando a forma das pessoas aprenderem. Eu acredito que esse aprendizado e essa mudança passa muito pelo coletivo. [...]Eu acho que talvez com essa troca que nos vamos ter aqui pode ser muito mais enriquecedor, pensando no trabalho coletivo que talvez eu, Dedé, ir me especializar, lógico que eu preciso disso também, mas eu acho que o trabalho coletivo e a gente pensar no ensino novo, a gente pensar numa proposta nova, os alunos vão ganhar muito mais e o futuro da nossa educação vai estar melhor* ***(Dedé) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Assim, fica evidenciado pela professora referida o movimento que ela tem feito, no sentido de buscar atualizações na dimensão do conteúdo e forma e, ainda, que esse processo deve ser realizado coletivamente. Ainda nesse sentido, Maravilha diz que: ***"****Eu gosto muito de aprender. A minha vontade de aprender práticas educacionais é pelo fato do choque de geração que eu tenho"* **(Maravilha) - 1ª Sessão Reflexiva.** Kingnaldo, na 2ª Sessão Reflexiva, também disse que seu maior desafio é modificar a forma de como ensinar, pois sua formação foi no método tradicional de ensino e sendo um bacharel não teve acesso as outras concepções de educação.

> *É uma geração que exige mudanças na nossa forma de lecionar. E eu estou baseado no método tradicional de ensino. E esse desafio de modificar a forma como a gente ensina, pelo menos para mim, vai ser um grande desafio. Eu não domino todas as ferramentas tecnológicas que existem e eu acho que se tivéssemos a oportunidade de conhecer essas ferramentas, acho que poderíamos mudar um pouco a forma como ensinamos aquilo que gostaríamos que os estudantes compreendessem* ***(Kingnaldo) - 2ª Sessão Reflexiva.***

O professor, ao afirmar que ensina "*baseado no método tradicional*" explicita ter consciência de que as práticas pedagógicas conservadoras não respondem às exigências do processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade. E, ainda, demonstra compreender o necessário aprendizado de ferramentas tecnológicas aplicadas à educação para que possa ensinar de modo a que os estudantes possam compreender. No entanto, questionamos que o aprendizado e domínio de tecnologias não assegura o êxito nos processos de ensino-aprendizagem por si só, principalmente, porque se trata de um processo complexo que abarca outras dimensões, condições e circunstâncias para que possa ocorrer. Ainda sobre os desafios Kingnaldo ao explicar seu Crachá diz que:

> *Eu tenho um aspecto negativo que eu considero na minha pessoa que é a introversão, principalmente, no relacionamento interpessoal, mas na sala de aula eu amo aquilo que eu faço e os alunos têm percebido isso. E apesar de ser um defeito, não é um defeito que limita eu ser docente, pois a gente pode com certo tempo melhorar cada vez mais* ***(Kingnaldo) - Crachá****..*



Fonte: arquivo da pesquisadora

Apesar de compreender que a timidez possa ser um aspecto limitador de sua prática docente, Kingnaldo demonstra abertura para o diálogo e, especialmente, para a escuta atenta aos alunos. Ao ressaltar que "ama" ser professor, indica sua relação afetuosa com a profissão docente.

Barretto em sua Carta Pedagógica para uma ex-professora fala também sobre a introspecção e a dificuldade de comunicar seus pensamentos. Por mais que seja um desafio vencido por ele, ainda está presente e, por isso, rememorado na escrita da carta.

> *Creio que lhe causará surpresa que me tornei professor, não porque não me considerasse capaz, mas porque sempre fui mais introspectivo, não necessariamente tímido, mas apenas recolhido nos meus pensamentos. Realmente, introspecção em excesso não combina com a docência e isto sempre foi um grande desafio para mim, que hoje, considero superado: consigo ser introspectivo, quando preciso ou devo, mas também consigo me*

> *projetar, lançar-me, em busca de uma boa comunicação com os estudantes* ***(Barretto) - Carta Pedagógica.***

Patch Adams, ao falar sobre a sua Carta Pedagógica, explicita seu desafio em lidar com os alunos, além de evidenciar que, apesar dos estudantes terem muito acesso à informação, contraditoriamente, demonstram, recorrentemente, desinteresse pelo aprendizado, especialmente, quanto às práticas de leitura.

> *Tive vontade de participar deste curso com a ideia de que "um professor depende das suas atualizações". Queria vencer o desafio de como dar aula para esta geração de tão fácil acesso à informação, mas ao mesmo tempo tão desinteressada e de poucas leituras* ***(Patch Adams) - Carta Pedagógica.***

Vivemos em um mundo intercultural, onde aprendemos em qualquer tempo e em qualquer lugar. Há um descompasso entre a evolução científica- tecnológica e a humana, social e educacional. Desse modo, não adianta ensinar da forma como fomos ensinados, pois o mundo mudou e irá mudar ainda mais. Precisamos partir do que o aluno sabe e ir ampliando seu repertório. A instituição de ensino terá êxito nas suas propostas pedagógicas quando tornar a aprendizagem significativa, por meio do ensino com pesquisa, da colaboração e da reflexão crítica. Nesse sentido, é importante trabalhar com projetos e metodologias ativas que oportunizem o estudante a exercer o pensamento crítico, o exercício da dúvida, ou seja, que o considere como partícipe do processo ensino-aprendizagem e não mero receptor de conteúdos prontos. Assim, o professor pode exercer seu papel essencial de mediador entre os estudantes e o conhecimento, colocando os objetos de aprendizagem em uma trilha dinâmica e, portanto, mais interessante.

Frida apresenta na 2ª Sessão Reflexiva outro desafio do professor que é possibilitar uma educação humanizadora, ou seja, educar para uma sociedade mais justa e mais humana. Um docente comprometido com a educação, nessa perspectiva, necessariamente, está envolvido com questões sociais mais amplas que afetam diretamente ou indiretamente a sala de aula, visto que temos responsabilidade social.

> *Primeiramente sou uma mulher...uma mulher que luta por igualdade, que luta por direitos e quer ver uma sociedade mais justa e mais humana. A educação para mim é a única alternativa para se mudar a sociedade e construir uma sociedade diferente. Eu acho que é a possibilidade. Não são regimes autoritários, não são políticas autoritárias, não são formas de impor as pessoas as condutas...é educar, é despertar a consciência. E para cumprir esse papel eu sei que eu preciso estar sempre me atualizando,*

> *sempre buscando mais informações porque a sociedade não muda, a sociedade evolui* ***(Frida) - 2ª Sessão Reflexiva.***

As ponderações apresentadas por Frida demonstram o compromisso social de desenvolver a humana docência. Compromisso esse que, ao estar imbuído das responsabilidades inerentes ao exercício profissional da docência, assume princípios democráticos, includentes e humanizadores nas práticas pedagógicas. No entanto, demonstra que essas práticas pedagógicas alinhadas a docência progressista requer formação permanente.

La Vita, na 1ª Sessão Reflexiva, narra sobre sua dificuldade de trabalhar no coletivo, apesar de entender a necessidade de desenvolver essa habilidade. Mas sabemos, assim como La Vita, que essa dificuldade em grande parte relaciona-se à constituição da sociedade capitalista, marcada pela exclusão e competitividade. No entanto, trata-se de uma dificuldade que precisa ser superada, principalmente na docência – uma profissão das relações.

> *Gosto muito de falar em público, mas não sobre mim. Estamos aqui para isso e acho que é um desafio. É uma expectativa do curso e já começa por aí, que é superar as nossas dificuldades no coletivo. [...] Estou tendo que trabalhar em busca desse processo coletivo sempre em minha vida. Eu sei que tenho que trabalhar isso. [...] Na verdade eu espero que a gente no coletivo descubra, porque é muito fácil lidar com quem já temos afinidade. Isso é muito fácil! E eu tenho exemplo com a natureza hoje, pois a natureza tem que lidar com todos os seres que estão em volta dela da melhor forma. Um amor incondicional, porque a natureza age sobre um amor incondicional em prol do coletivo sempre. Nós, infelizmente, temos muita dificuldade com isso, porque já estamos contaminados por muita coisa. No momento, hoje, é tentar o melhor de mim, superar essas doenças desse processo todo que temos vivido de individualismo e tudo mais em prol de um coletivo melhor, e eu espero poder contribuir um pouquinho e que vocês me ajudem com isso também* ***(La Vita) - 1ª Sessão Reflexiva.***

La Vita expõe uma dificuldade que a incomoda, em relação ao trabalho coletivo, mas, ao mesmo tempo indica seu entendimento de que essas relações ao serem realizadas de forma amorosa, como ocorre na natureza, como ela citou, podem contribuir para um coletivo melhor, para práticas mais humanizadas. Em relação à Marie Curie há o destaque para a importância de estar sempre buscando melhorar a sua prática como um dos desafios da profissão docente.

> *Me formei na licenciatura e, então, eu tive formação pedagógica [...] em todas os lugares em que trabalhei, escolas estaduais, municipais, supletivos, ensino superior sempre tive a preocupação de estar revendo a minha própria prática. Estar revendo o que eu estou fazendo: para quem? Para onde? Para onde está indo? O que está mudando? O que está bom? O que não está? E de que maneira pode melhorar? Então, eu acho que a minha principal vontade aqui é justamente refletir, é melhorar, é contribuir, é melhorar a minha prática, é dividir alguma coisa com os meus colegas. E a gente tem muito pouco tempo para isso na escola. O fato de separar um dia, um horário, um grupo e um interesse eu acho que só pode ser bom. Só pode vir coisas boas. Então, minha expectativa é essa de alguma forma melhorar no âmbito da escola, da atuação profissional, a convivência, porque eu acho que acaba sendo tudo um bolo, só disso aqui, de conhecer um pouquinho e de ouvir um pouquinho já é muito bom* ***(Marie Curie) - 1ª Sessão Reflexiva.***

A professora referida faz indagações reflexivas em relação ao significado da docência no sentido de alcançar a melhoria da prática pedagógica e da responsabilidade que assume ao ser professora. Nessa mesma direção, Matheus diz que: *"Eu sinto falta de prática docente, pois no meu bacharelado não tive. Eu reconheço essa deficiência na formação do bacharel, então tento solucionar essa minha deficiência com essas trocas de experiências"* **(Matheus) - 1ª Sessão Reflexiva.** O fato de os docentes terem essa consciência indica a disponibilidade para se envolverem em processos formativos que, de fato, possam ir ao encontro de suas dificuldades e desafios profissionais.

Mateus, na apresentação de seu Crachá, informou que seus dois maiores desafios são: primeiro, diminuir o tempo de fala, ou seja, menos tempo de aulas expositivas e o segundo é não ter facilidade para identificar os alunos que apresentam mudanças de comportamento em sala de aula. E ele justifica o segundo desafio, ao tempo de fala que ocupa muito tempo da aula e não oportuniza outras observações, que também são importantes para o processo ensino-aprendizagem.

> *Meu Crachá tem duas imagens que eu considero serem meus dois maiores desafios como professor. O primeiro desafio é conseguir que o meu tempo de fala cada vez mais diminua. A segunda imagem é meu segundo desafio. Na figura tem uma mulher com uma lupa e meu desafio é conseguir enxergar as individualidades que existem em sala de aula e que muitas vezes não consigo enxergar e isso me chateia. Sempre nas reuniões de Conselho de Classe que chegam informações de determinados alunos, eu me cobro muito e pergunto o seguinte: será que eu tinha percebido algo diferente antes ou para mim estava tudo bem? E chega a informação de que o aluno está péssimo e tem passado por momentos difíceis e aí tem colegas que falam assim: por isso que ele era tristinho e penso assim, estava na minha vista e eu não vi. Por isso, que uma coisa não está distanciada da outra, pois se meu TTT é muito alto, não sobra tempo para perceber que o aluno está diferente, pois fico falando o tempo todo - aula estilo palestra. E aula*

estilo palestra é um desafio que tenho que reduzir. Ás vezes ela se faz necessária, mas tenho que reduzir ***(Mateus) - Crachá .***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Expressar uma necessidade é declarar uma intenção de ação e de mudança, ou seja, é evidenciar um motivo. Assim, analisar as necessidades de formação é, pois, retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo colaborativo para a formação contínua e para o desenvolvimento profissional. Ao dialogarmos com os participantes da pesquisa identificamos que as necessidades formativas são apresentadas por eles por meio dos desafios da docência. Destacamos o principal desafio apontado por eles que é o choque de gerações e a necessidade de aprender a ensinar para essa geração de estudantes, especialmente porque essa geração fica conectada praticamente em tempo integral e, portanto, tem acesso a um volume de informação muito grande. Rodrigues e Esteves (1993, p.11), ressaltam que a análise das necessidades formativas é concebida como "[...] uma etapa do processo pedagógico da formação que abre horizontes para a autoformação" e complementamos "para a interformação".

A chamada "formação continuada" é realizada por meio da oferta de cursos de curta duração que não atendem as reais necessidades formativas dos docentes, pois muitas vezes são dissociadas da própria realização do trabalho docente. A formação contínua precisa partir

das reais necessidades formativas dos docentes, porém sem perder a intencionalidade. Isso porque são eles que vivenciam cotidianamente os diversos enfrentamentos e sabem especificá-los.

6.1.2.2 Formação Contínua

A formação contínua deve ser pensada levando-se em consideração a prática docente e o contexto onde a prática se concretiza. Desse modo, a prática pedagógica deve se constituir como um caminho de (re)pensar a formação contínua, podendo ser compreendida como ponto de partida e chegada da formação. Nesse sentido, Ibiapina (2008, p.43) nos diz que:

> Discutir sobre as práticas é fundamental para o professor, pois é dessa forma que ele toma consciência de sua ação, dando a ela, sentido e significado. Ao explicar porque age desta ou daquela forma, ele relaciona o como faz, o que pensa, revelando, dessa forma, os conceitos que guiam a sua ação.

Assim, a formação contínua requer a investigação da própria atividade para, a partir dela, os docentes se constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores e, assim, o DPD. Para que a formação contínua contribua para a constituição de um profissional crítico e transformador da própria prática e, consequentemente, da realidade onde ele está inserido, faz-se necessário que sejam mobilizados alguns pressupostos. Dentre eles destacamos: o levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios; que promova a unidade teoria-prática; que possibilite a reflexão crítica compartilhada e o autoconhecimento; que seja oportunizado um espaço de trabalho colaborativo e coletivo e que desenvolva a formação tendo como base a pesquisa sobre a própria prática. Além disso, que seja um processo de autoformação e interformação e que tenha uma partilha horizontal, que o afeto seja um componente também considerado (por exemplo no momento de organização do espaço e do lanche colaborativo) e que, principalmente, seja um espaço que favoreça a transformação e a emancipação.

Desse modo, as formulações construídas nesse processo, possibilitam e promovem "a reelaboração de conceitos, práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente" (IBIAPINA, 2008, p. 97). Destarte, "um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas" (PIMENTA, 2006, 74).

Imbernón (2010, p. 65) menciona que "a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática" e, ainda, ressalta:

> Uma forma de combater esse isolamento e individualismo é a formação colaborativa, tanto na instituição educativa como nos processos metodológicos da formação padrão, o professorado pode explicar o que acontece, quais são suas necessidades, quais são os seus problemas. Assim, vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

Esse posicionamento indica a relevância de que os princípios orientadores da formação docente sejam sustentados pelo protagonismo docente, pois são os professores que, ao transformarem suas concepções, transformam suas práticas pedagógicas. Pimenta e Almeida (2011) sintetizam três dimensões balizadoras da formação. Estas dimensões são indissociáveis e essenciais para a profissionalização docente, portanto não devem ser negligenciadas.

> [...] a **dimensão profissional**, onde se aninham os definidores da atuação como incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a **dimensão pessoal**, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão de circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a **dimensão organizacional**, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.26) (Grifo Nosso).

Dedé, na explicação de seu Crachá, demonstra a importância do professor também ser estudante, pois o conhecimento científico evolui de uma maneira vertiginosa. Ela demonstra ter compromisso e envolvimento com a docência, conforme apontado por Almeida e Pimenta (2011) em relação a dimensão pessoal.

> *Eu me formei a mais de 30 anos e praticamente aquilo tudo que eu aprendi hoje talvez não seja realidade. Eu sei que muitas coisas, inclusive, aprendi errado! E hoje eu sou muito mais estudante talvez do que professora porque a cada dia eu tenho que aprender* ***(Dedé) - Crachá.***

Siomi da Silva na 1ª Sessão Reflexiva evidencia a importância que atribui à formação contínua "*Sou um amante... descobri essa paixão, por isso daqui, de discutir a formação docente, de mudar*" ***(Siomi da Silva) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Ele acrescenta dizendo que as pessoas que participam dos processos formativos da instituição são sempre os mesmos. Mas ele tem esperança desse cenário mudar, principalmente se eles (participantes dos processos formativos) conseguirem mostrar a essas pessoas a importância desses espaços formativos. Ressaltamos que a adesão aos processos formativos precisa ocorrer de forma voluntária, portanto, não obrigatória. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 110) explicitam que "é preciso destacar que a adesão deve ser voluntária, pois não se faz mudança por decreto".

> *Sou muito pragmático. Assim como muitos colegas sou bacharel. Sou médico veterinário de formação e em um momento me senti insatisfeito em sala de aula achando que eu não estava cumprindo devidamente o meu papel e foi quando o Lostodom retornou da Filândia e começou despertar isso em mim. Era obrigatório dar cursos quando voltava da Finlândia e participei de dois cursos que ele fez. E aquilo lá me despertou. Surgiu a oportunidade de ir para a Finlândia e eu fui e voltei em 2016 e isso me traz alegria e um pouco de tristeza porque muito das carinhas que eu vejo aqui participaram do curso do Lostodom, participaram da discussão que eu e minha esposa promovemos. Em 2017 teve o curso da reitoria do qual nos fizemos parte também. E isso é muito bacana porque a gente acredita que ainda pode dar certo, mas ao mesmo tempo me entristece por serem sempre as mesmas pessoas, mas a gente ainda não cumpriu nosso papel de cativar quem está do nosso lado. Mas acredito que isso vai crescer e se tornar uma prática contínua e não mais continuada, então aprendi isso hoje* ***(Siomi da Silva) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Na confecção de seu Crachá Siomi da Silva esboça o esforço que tem feito no sentido de permitir o protagonismo de seus alunos. Ele ressalta a importância do processo formativo para conseguir colocar em prática o que aprendeu.

> *Todo dia ao entrar na sala de aula e tentar não ser o protagonista e permitir que o aluno seja o protagonista. E o que eu imagino do futuro é que eu conclua esse ciclo tendo a certeza de que é possível* ***(Siomi da Silva) - Crachá.***

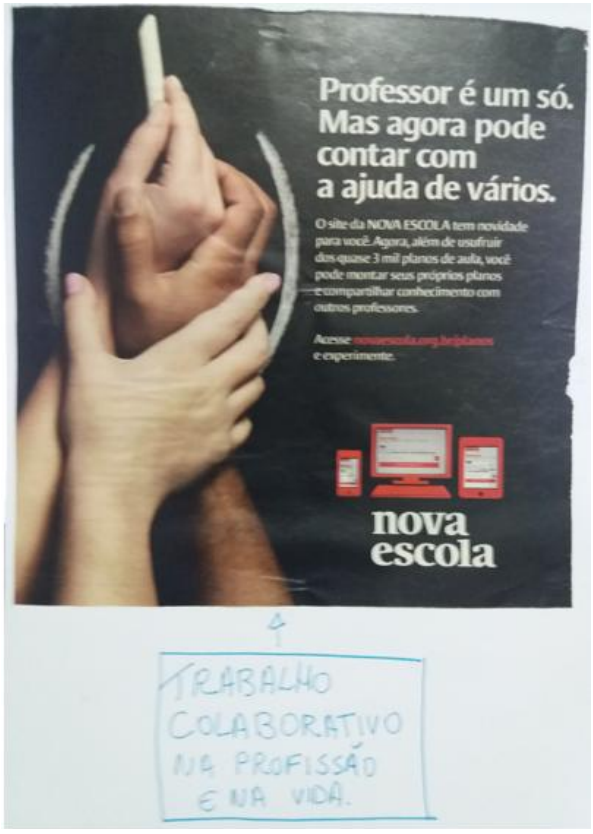
Essa consciência, demonstrada pelo referido professor, evidencia sua preocupação quanto ao papel docente como mediador e não como elemento principal na relação pedagógica. Essa compreensão indica que Siomi da Silva valoriza os processos formativos como oportunidade de reafirmar suas concepções pedagógicas. Do mesmo modo, Vitória, na

1ª Sessão Reflexiva, ressalta a importância da formação contínua na perspectiva colaborativa, pois nesses espaços é possível as trocas de experiências oportunizadas pelo diálogo.

> *Para mim estar aqui no instituto é um sonho. Eu sempre gostei muito de estar em ambientes educacionais e para mim assim, desde pequena era uma alegria muito grande ir para a escola. Estar com meus coleguinhas da escola. E ouvindo vocês falarem eu fiquei pensando um pouco na minha vida e eu percebo que eu sempre gostei de estar em momentos assim, em círculo, conversando com pessoas porque eu sempre criei grupos de estudos. Eu já tive grupos de estudos de arte, de pedagogia, de psicologia e espiritismo, porque sou espírita. Então, eu vejo que essas trocas dialogais sempre foram muito importantes e acredito que estar aqui também vai ser muito importante para minha formação* ***(Vitória) - 1ª Sessão Reflexiva.***

O depoimento de Vitória destaca a importância por ela atribuída quanto ao sentimento de pertença a um grupo que trabalha colaborativamente. Ainda sobre a importância dos espaços formativos Júlia ao refletir sobre seu Crachá diz:

> *Coloquei uma imagem de algumas mãos com um giz ao lado uma frase "Professor é um só, mas agora pode contar com a ajuda de vários" e escrevi embaixo: trabalho colaborativo na profissão e na vida* ***(Júlia) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Dedé, na 1ª Sessão Reflexiva, também ressalta a importância dos espaços coletivos como promotores de aprendizado da docência. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1121) diz que "precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução".

> *Me formei em agronomia então eu também sou bacharel, não tive formação pedagógica [...]. A gente está o tempo todo mudando a perspectiva. E eu vejo que esse estudo reflexivo passa muito por esse lado. A gente também precisa saber se colocar no lugar do outro, entender o que fazemos sob a perspectiva do outro. Eu vejo que refletir passo muito por isso [...], pois se não conseguimos analisar de outra perspectiva não vamos conseguir refletir. O mundo está mudando muito rápido e estou tentando me reinventar enquanto professora, pois está mudando a forma das pessoas aprenderem. Eu acredito que esse aprendizado e essa mudança passa muito pelo coletivo* ***(Dedé) - 1ª Sessão Reflexiva.***

A professora indica também sua compreensão referente às fragilidades formativas e como esse aspecto se reflete na prática docente, o que implica em ter oportunidades formativas que contribuam para ampliar os saberes da docência, principalmente, em espaços coletivos. Matheus também reforça a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional docente.

> *Eu também sou bacharel e esses momentos aqui são muito valiosos para mim. O ser docente pra mim é um processo de adaptação e constante reciclagem. Eu gosto muito de conversar sobre essa prática com os colegas* ***(Matheus) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Do mesmo modo que Dedé, o professor Matheus evidencia que em sua formação no bacharelado não foram contemplados os conhecimentos profissionais da docência. Ao se referir à necessidade de "reciclagem" ressaltamos que se trata de um conceito superado e que a defesa é pela concepção de formação contínua/permanente e de desenvolvimento profissional docente.

Marie Curie na reflexão sobre seu Crachá destaca a importância de termos consciência que somos seres incompletos, inacabados e que, por isso, precisamos aprender sempre, principalmente quando o instrumento de trabalho é o conhecimento. Marie Curie corrobora com Freire (1996, p.55), pois em seu livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa", dentre os vários saberes ele apresenta que "ensinar exige consciência do inacabamento" como ponto de partida para o desenvolvimento humano. Nesse

sentido, reforçamos que para o desenvolvimento da prática pedagógica é importante ao professor aprender "sólidos conhecimentos da área específica e sólidos conhecimentos da área pedagógica" (MELO, 2012, p.35).

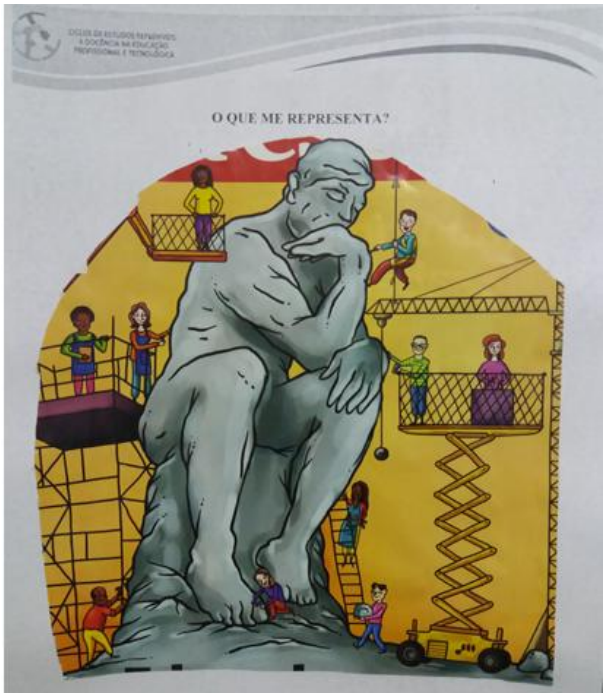
> *[...] quem ensina nunca para de aprender. Essa é uma máxima que podemos tomar, pois estamos envolvidos com processos de ensino-aprendizagem e é algo que em alguns aspectos pode parecer elementar, muitas vezes no sentido do conhecimento em si, algo que aparentemente pode estar dominado, mas que tem relações tão complexas, tão dinâmicas e tão constantemente em mudança que eu acredito que não podemos considerar como parado nunca, por isso essa frase* ***(Marie Curie) - Crachá.***

Nesse mesmo sentido, Mateus em sua Carta Pedagógica a uma ex-professora fala da importância de estar sempre aprendendo.

> *Assim, com essa missão de ser "alguém que consegue apresentar o que é difícil, fazendo com que pareça fácil" (Leandro Karnal), sinto a obrigação diária de me aperfeiçoar. Quero sempre oferecer o melhor de mim e aprender mais para ensinar (afinal, qual sentido haveria em aprender se não houvesse com quem compartilhar?. Logo, sempre que há uma oportunidade de fazer parte de um contexto de formação contínua, vou logo me inscrevendo. Nada adiantaria Mestrado e Doutorado concluídos se a "gana" de aprender tivesse morrido aqui dentro. Não mesmo! Continuo condenado ao desejo de aprender* ***(Mateus) - Carta Pedagógica.***

Assim como em outros depoimentos, o professor Mateus explicita a importância do aprendizado permanente como característica fundante da profissão docente. O professor Transiático em seu Crachá explica a importância da reflexão crítica e coletiva.

> *A imagem é de um pensador, sendo construído. As pessoas esculpindo o pensador. Esta imagem tive a felicidade de encontrar na revista, primeiro que a ideia de pensar não é uma atitude isolada. A gente pensa e reflete graças ao mundo que a gente está inserido* ***(Transiático) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Maravilha, na 1ª Sessão Reflexiva, ressalta a importância que ela atribui à aprendizagem com os pares. E ressalta mais uma vez a vontade que tem de aprender sobre o conhecimento pedagógico devido ao choque de geração. No entanto, Maravilha por ser graduada em um curso de bacharelado, também não teve a oportunidade de, em sua formação, ter contato com a dimensão pedagógica.

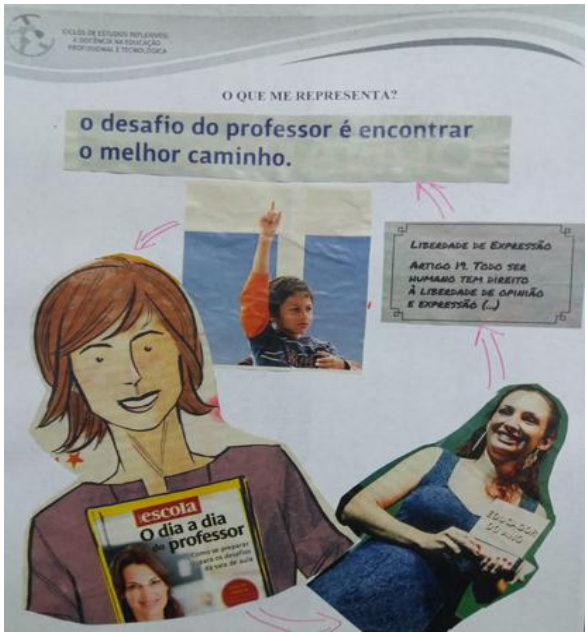
> *Gosto muito de aprender com as pessoas mais antigas e que tenham identidade com o local. A minha vontade de aprender práticas educacionais é pelo fato do choque de geração que eu tenho* ***(Maravilha) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Bibika assim como Maravilha é bacharel e ressalta o valor que atribui aos processos formativos no seu depoimento na 1ª Sessão Reflexiva.

> *Minha formação é bacharelado em engenharia elétrica. Então, eu nunca tive uma formação pedagógica, nunca! Nunca! Então sempre que tem algum tipo de curso de capacitação e que dá certo para eu participar eu gosto de participar. O ano passado eu participei de um que a reitoria ofereceu que era o de "Aperfeiçoamento em didática aplicada" foi quase um ano. Os encontros eram em Uberaba, e eu acho assim que eu consegui aprender algumas coisas* ***(Bibika) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Ao falar do seu Crachá Bibika reforça a importância dada à formação contínua e sua vontade de aprender mais sobre a docência.

> *Primeiramente eu me sentia como uma criança cheia de dúvidas com o dedinho levantado. E eu sempre estou com esse dedinho levantado, pois eu tenho muitas dúvidas. [...] a outra imagem é de uma moça com a revista da nova escola tentando aprender sobre o dia a dia do professor em sala de aula, como que é estar em sala de aula* ***(Bibika) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Vitória faz uma reflexão interessante no seu Crachá. Ela se vê como um passarinho que ainda tem muita coisa para aprender. Como os estudos que ela desenvolve no doutorado sobre a sua prática tem a ver com a transdisciplinaridade, ela ainda não se sente segura para sair da gaiola e não mais voltar, mas é seu objetivo, conforme declara, a partir da vivência nos processos formativos.

> *E estou na porta da gaiola, pois ainda estou no processo de estudos e reflexões para que um dia possa voar e não mais voltar para a gaiola* ***(Vitória) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Barretto, na reflexão sobre seu Crachá, reconhece ser uma pessoa em constante construção e transformação. E esse é um passo muito importante para que esteja sempre aberto a formação contínua.

> *É difícil dizer quem somos, pois estamos em construção, mas conhecer esse ser em formação faz parte de saber também quem você é para que você possa melhorar. Sou uma pessoa em constante construção* ***(Barretto) - Crachá.***

Marie Curie, na 3ª Sessão Reflexiva, expõe a importância da reflexão, principalmente ao ressaltar seu entendimento quanto a não estarmos prontos e acabados.

> *O que vai acontecendo é o que realmente fala no texto da construção da reflexão. O que eu estou fazendo, o que o meu colega está fazendo e o que está sendo feito está tendo resultado que eu considero positivo, eu quero fazer também. Se eu não reflito eu acho que o meu está sempre certo e que eu não preciso de ninguém, nem de compartilhar, nem de interagir e nem de modificar. Sem reflexão não tem como! [...] Quem não estiver disposto e aberto a essas interações pode estar sentado do lado e não vai mudar nada! [...] Isso faz parte da concepção do professor estar nessa dinâmica e mudando constantemente. Atualizando, refletindo, modificando a prática. O que não dá é você pensar que está pronto e acabado e que seu método é ótimo e infalível. Mesmo as boas experiências podem ser melhoradas e*

> *exigem adaptação dependendo do público* ***(Marie Curie) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Lostodom na reflexão sobre seu Crachá faz uma analogia entre o aspiral e a formação contínua, pois os dois têm inicio, mas não tem fim. A formação é um processo constante de reflexão-ação-reflexão. Para Melo (2018, p. 172), "[...] O movimento de reflexão crítica e de aprofundamento nos debates a respeito das inúmeras questões relacionadas à docência contribuiu para evidenciar o valor das práticas dialógicas", especialmente por ocorrer de forma coletiva, permitindo o contato e a troca de experiências profícuas com colegas de outras áreas.

> *Esse espiral simboliza a formação continuada/ contínua, ou seja, que nós estamos constantemente sendo construídos. Esse ser docente é algo que não finaliza e que nós estamos constantemente em transformação (****Lostodom) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Lostodom, no instrumento de Avaliação Final do processo formativo, registrou o quanto estava aproveitando as oportunidades formativas e ressaltou que chamou a atenção a necessidade que os professores possuem de falar. Essa necessidade justifica-se, em grande parte, devido a profissão docente ser para muitos uma experiência solitária e, também, em

função da escassez de espaços dialógicos para apresentarem os desafios, os dilemas, para as trocas de aprendizagem e para estudo.

> *Considero que tenho aproveitado bem as poucas oportunidades que têm surgido, pois me preocupo em buscar o aprimoramento sempre. [...] O que mais me chamou a atenção foi a carência dos professores nesse tipo de formação, demonstrado pela necessidade de falarem* ***(Lostodom) - Avaliação Final.***

Kingnaldo, na Carta Pedagógica que escreveu para sua tia, expõe a importância do aprendizado contínuo aprendido com ela.

> *Desde quando eu me lembro da sua presença inicial na minha infância, houve uma expressão constante que eu ouvia em muitos dos nossos encontros: "Estude Kingnaldo! Ninguém jamais poderá lhe roubar o conhecimento". [...] Mesmo com as experiências da vida e com uma titulação acadêmica que é desejada por muitos, o doutorado, ainda sigo suas palavras. Sigo porque vejo as "janelas" se abrindo diante de um docente que deseja ir além do que tem feito* ***(Kingnaldo) - Cartas Pedagógicas.***

Ao aludir as "janelas se abrindo", Kingnaldo indica sua percepção quanto a amplitude de horizontes da docência e, ao mesmo tempo, o quanto se trata de uma profissão exigente do ponto de vista da formação contínua. A fala de Kingnaldo na 2ª Sessão Reflexiva reforça a importância da formação contínua numa perspectiva transformadora. E isso só se torna possível a partir da unidade teoria-prática. Segundo o referido professor, foi por meio da leitura de um artigo que ele refletiu, pela primeira vez, sobre o que é ser um docente.

> *O artigo que pediram para ler e, realmente, paramos para pensar em muita coisa que fazemos dentro de sala de aula e no nosso exercício como docente. Primeira coisa, o que é ser docente? Quais são os fatores que podem influenciar nossa formação docente? E eu nunca parei sinceramente para analisar, ter um momento de reflexão e pensar o que é ser um professor, um docente e como podemos melhorar uma sociedade que está mudando rapidamente* ***(Kingnaldo) - 2ª Sessão Reflexiva.***

O depoimento aponta para a relevância de oportunidades formativas que instiguem os professores a refletirem sobre o significado da profissão docente em suas vidas. Mas também a buscarem o sentido de suas práticas pedagógicas e, sobretudo, em relação aos compromissos profissionais com o desenvolvimento humano de seus estudantes.

6.1.3 TRANS(FORMAÇÕES) NAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: desenvolvimento profissional docente

O "Ciclo de Estudos Reflexivos" desenvolvido com o grupo colaborativo, a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa teve como principal objetivo as trans(formações) nas concepções de prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente dos professores participantes do processo formativo. Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta a importância "de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários a docência, colocando a prática pedagógica e o docente escolar como objeto de análise" (PIMENTA, 2012, p.17).

As pesquisas ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa têm como princípio que as (trans)formações das práticas docentes só se efetivam na medida em o professor amplia sua "consciência sobre a própria prática" (PIMENTA, 2012, p.9). Ou seja, essa ampliação acontece, principalmente, por meio da reflexões *na* e *sobre* a prática pedagógica, num processo elaboração e (re)elaboração dos saberes docente e, consequentemente, na construção da identidade docente.

Esse processo de trans(formações) é entendido como desenvolvimento profissional de professores e ocorre por toda a vida. Marcelo Garcia (1999, p. 144) conceitua o desenvolvimento profissional como: "O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência". E, assim, ampliarem seus saberes e ressignificarem suas práticas pedagógicas.

6.1.3.1 Ressignificação das concepções de Prática Pedagógica

A pesquisa-ação crítico-colaborativa amplia as possibilidades dos professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo crítico-reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados.

> A formação é um processo que se constitui dialeticamente, por meio de embates e tensões contraditórias entre as dimensões individual e coletiva; entre perspectivas e intencionalidades: formar para a alienação ou emancipação. Pela própria natureza que subjaz às questões éticas e políticas,

> é possível afirmar que as práticas formativas são indissociáveis dos resultados que produzem (MELO, 2018, p. 58).

Trata-se de um movimento em que os docentes são convidados e motivados a pesquisarem sua própria prática, confrontando-a e, havendo necessidade, transformando-a de forma crítico-reflexiva. A análise dos dados obtidos por meio da articulação entre esses instrumentos utilizados na pesquisa-ação crítico-colaborativa constitui-se em contribuições para a (re)construção de saberes inerentes a profissão e da ressignificação das concepções de práticas pedagógicas dos professores participantes do grupo colaborativo.

Na ressignificação das concepções de prática pedagógica dos professores a teoria é importante, mas essa teoria tem que dialogar com as práticas vivenciadas pelos professores em seus contextos. Alguns depoimentos apresentados nas categorias anteriores foram carregados de emoção, sendo possível identificar o quanto o processo formativo mobilizou sentimentos e afetos nos participantes. Eles reconhecem a profissão, são gratos a instituição e se sentem parte dela. Para Pimenta:

> na ação dos sujeitos historicamente situados, ou seja, na práxis que a transformação da realidade acontece, por meio da atividade teórica que nos dá sentidos e significados para essa transformação. Desse modo, o conhecimento é produzido na e pela práxis, que viabiliza a reciprocidade entre prática e teoria (PIMENTA apud MELO, 2018, p.13).

É a práxis que possibilita a unidade entre os saberes teóricos e práticos e são esses saberes que amalgamados constituem o repertório de conhecimentos profissionais da docência. Na Carta Pedagógica de Bibika, ao Senhor Passado, ela demonstra o quanto o processo formativo foi instigador de reflexões sobre seus saberes e suas concepções pedagógicas.

> *O tempo passou já se foram 22 anos. Será que aprendi alguma coisa? Hoje sou melhor professora que há 10 anos? E daqui a 10 anos, como estarei? Gostaria de ter todas essas respostas, mas infelizmente não às tenho. A única certeza que tenho é que toda minha habilidade foi sendo adquirida em sala de aula, baseada em erros e acertos. Mais aí surge outra questão: a falta de técnicas formais de ensino fez muita falta? É claro que penso que sim, mas esse famigerado Sr. Passado não retrocede e, portanto, fica mais essa dúvida* ***(Bibika) - Carta Pedagógica.***

A professora referida esclarece que o exercício da docência ocorreu a partir de tentativas de acertos, mas marcado também por erros. Se não há formação pedagógica,

comumente o professor irá enfrentar inúmeras dificuldades. Ao afirmar que "[...] *A única certeza que tenho é que toda minha habilidade foi sendo adquirida em sala de aula",* Bibika demonstra ter consciência de suas fragilidades formativas. Quando da elaboração do contrato didático na 3ª Sessão Reflexiva, Bibika traz para o grupo colaborativo uma reflexão interessante.

> *Eu acho que cada um de nós tem que saber lidar com o celular aqui na sessão, exemplo agora eu tenho que ver isso aqui ou não, agora é hora de contribuir com as discussões, então eu acho que cada um de nós tem que saber lidar com esse aparelhinho até para poder passar para os nossos alunos. Se eu uso de forma indevida no curso aqui como que eu vou cobrar isso do meu aluno na sala de aula? Eu nunca proibi o celular na minha sala de aula. Eu sempre tento utilizar o aparelho. A gente tem que ensinar nosso aluno. A gente não ganha disso aqui* ***(Bibika) - 3ª Sessão Reflexiva - confecção do contrato didático.***

Sobre as contribuições do grupo colaborativo para suas práticas ela diz que:

> *Eu tenho pensado muito em inserir algumas metodologias vistas no curso em minhas aulas. Como, por exemplo, a inserção de elementos estéticos para iniciar um determinado tema. [...] O que mais me chamou a atenção foi que vários colegas tinham os mesmos anseios que eu* ***(Bibika) - Avaliação Final.***

La Vita em sua Carta Pedagógica demostra que o processo formativo trouxe à tona reflexões importantes sobre a docência. Tocou-a de tal forma que sua Carta Pedagógica foi um convite aos colegas professores e professoras da instituição para também verem e viverem a docência em sua plenitude.

> *Convido todas as minhas queridas professoras e professores desta instituição que tanto aprecio, a permitir vislumbrar-se com toda a nossa diversidade. E sentir-se parte de um todo diverso valorizando sua própria individualidade. A ter curiosidade pela mente dos outros, todos diferentes de vocês. Dos seus alunos, estes cheios de luz! Cheios de olhos! Cheios de amor! Convide-os para serem protagonistas, os atores principais, os heróis da história. Convide-os a transbordar nas suas melhores habilidades. Mostre a eles que não são os melhores, porque nós somos. Juntos! E tampouco seriam os piores. Imagino que uma onça jamais ousaria a se achar melhor que uma barata. Esse pensamento é perigoso, e ela sabe disso. E assim sendo acho que tenho uma dica infalível: aproveite da sua ignorância para ser um professor incrível!!! E como professor, mostre que o único mestre que tem ali dentro daquela sala é o amor* ***(La Vita) - Carta Pedagógica.***

Esses registros indicam os sentidos que La Vita atribuiu às vivências e a possibilidade de transpor os conhecimentos construídos. Ao sugerir aos colegas professores para exercerem suas práticas pedagógicas de modo a convidar os alunos para "*serem protagonistas, os atores principais, os heróis da história. Convide-os a transbordar nas suas melhores habilidades"* a referida professora evidencia a mudança de centralidade do papel do docente para o discente na cena pedagógica. Continuando com as reflexões de La Vita, nos registros da Avaliação Final do processo formativo ela afirmou: *"foi importante rever muitas ações em sala de aula e entender mais o universo do estudante. Notei a necessidade de trabalhar ainda mais, pois já trabalho, com grupos"*

Barretto, na 1ª Sessão Reflexiva, ao destacar a importância do processo formativo e da necessidade de despertar nas pessoas o valor atribuído ao estudo diz que:

> *A gente pode contribuir tanto aqui, mas principalmente que consigamos que isso saia lá fora. Que as pessoas passam a valorizar essa questão de estudo, aprendizado. Que isso seja valorizado como nós, ou seja, que nós consigamos transmitir para as pessoas o valor que nós damos a isso e também fora desse ambiente escolar. E que a gente consiga chegar num ponto em que as pessoas que passam a tomar decisões são pessoas também que estão dentro desse contexto, são pessoas que valorizam o aprendizado, a vida, entenderam? Pessoas que estão procurando uma coisa melhor* ***(Barretto) - 1ª Sessão Reflexiva.***

Continuando com as reflexões de Barretto em sua Carta Pedagógica escrita a uma ex-professora, ele diz que o ser docente envolve muitos sentidos e destaca a importância de ser um formador e, por isso, a necessidade de estar sempre em formação.

> *Quanto ao fato de ser professor do IFTM, é uma experiência que envolve muitos sentidos, dos quais proponho a refletir sobre dois, que considero os mais importantes: a tarefa de formar e instruir e a necessidade de continuar em formação. Quanto ao primeiro, destaco que a possibilidade de contribuir para com a formação de pessoas é uma das maiores riquezas da docência. Quanto ao segundo, acredito que o dia em que não aprendemos algo novo é como se fosse um dia perdido* ***(Barretto) - Carta Pedagógica.***

Assim o referido professor expressa o valor atribuído por ele à formação permanente, principalmente, por se tratar de uma profissão que tem como compromissos os processos formativos de outras pessoas. E ele complementa sua fala na Avaliação Final do processo formativo dizendo:

> *Sempre que fazemos um curso com proposta didática e/ou pedagógica, sentimos um certo impacto, pensando em tudo o que poderíamos fazer melhor. Os ciclos proporcionaram muito bem esse impacto, principalmente, pela possibilidade de conhecer diferentes propostas. [...] Me chamou a atenção a grande capacidade que temos para transformar ideias em boas propostas* ***(Barretto) - Avaliação Final.***

Júlia, em sua Carta Pedagógica, expressa a importância do processo formativo ao tecer reflexões sobre a responsabilidade e o privilégio de ser docente do IFTM pela liberdade que tem de contribuir com a formação de seus alunos de forma crítica.

> *A partir dessas reflexões percebi que ser professora do IFTM, campus Uberlândia, é compreender que ocupo um lugar privilegiado e, ao mesmo tempo, de muita responsabilidade. É um privilégio porque aqui tenho a liberdade de "sair da gaiola" e tentar fazer um trabalho que leve meus alunos a se enxergarem como seres que pensam, que criticam, que criam a partir de sua realidade e que podem fazer uso disso para transformá-la e é uma responsabilidade pelos mesmos motivos* ***(Júlia) - Carta Pedagógica.***

Júlia demonstra ter consciência de que suas condições de trabalho lhe fornece a possibilidade de ter liberdade pedagógica, no entanto, aliada à responsabilidade e ao compromisso com o desenvolvimento humano de seus estudantes. Nos registros da Carta Pedagógica, Júlia expõe que a rotina do professor é atribulada com as questões do trabalho e no caso dela também as questões dos estudos do doutorado, mas demonstra não ter se arrependido de participar da ação formativa.

> *Resolvi me inscrever para participar do grupo que se encontraria às quartas-feiras pela manhã, em meio a uma rotina um tanto quanto atribulada por causa do trabalho mesmo e, também, por causa dos estudos de Doutorado. Esses dois motivos, seriam suficientes para não participar, pois já estava com muitas atividades, porém, não consegui. Pensei que, justamente, por esses dois motivos é que eu deveria fazê-lo uma vez que me ajudaria muitíssimo a desenvolver melhor meus estudos e minha prática como professora. E que bom que fiz !* ***(Júlia) - Carta Pedagógica***

Corroboramos com (ANASTASIOU, 2011, p.48) no que concerne a importância de se ter um horário disponível para a formação. "Nossa percepção é que quando o docente destina aquele dia e horário para sua atividade de formação profissional, ele "mergulha" nela sem estar preocupado com a saída para este ou aquele compromisso, reservando àquelas horas para si". Júlia complementa suas reflexões sobre o processo formativo dizendo:

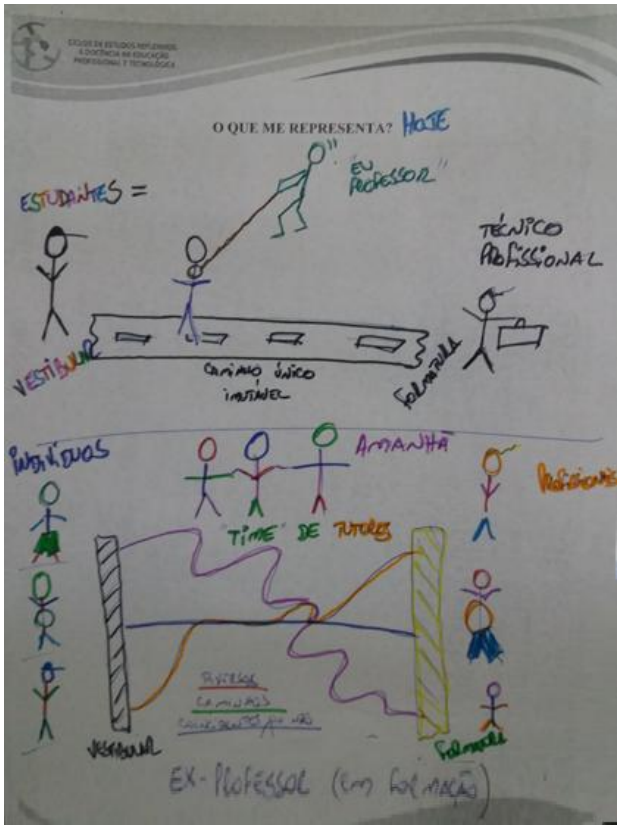
> *No decorrer das Sessões Reflexivas consegui refletir sobre as minhas concepções e práticas em sala de aula. O aprofundamento teórico-metodológico e as trocas de experiências com meus colegas professores me fizeram perceber ainda mais o quanto dividir as boas vivências e as angústias experimentadas em sala de aula é significativo* ***(Júlia) - Avaliação Final.***

Lostodom na Avaliação Final do processo formativo diz que até o momento não havia conseguido analisar as mudanças na sua prática pedagógica, mas que sempre aproveita as poucas oportunidades de formação.

> *Até o momento não consegui identificar mudanças na prática pedagógica, pois muito do que foi apresentado no curso já venho praticando em minhas atividades, devido ao curso realizado na Finlândia. [...] Considero que tenho aproveitado bem as poucas oportunidades que tem surgido, pois me preocupo em buscar o aprimoramento sempre* ***(Lostodom) - Avaliação Final.***

Siomi da Silva, em seu Crachá, explicita a tentativa de fazer com que os seus alunos se tornem protagonistas do processo de formação e ele disse que a partir das vivências no grupo colaborativo entendeu que é possível. Os docentes devem se assumir como protagonistas da sua própria aprendizagem, pois, assim conseguirão também ressignificar suas práticas docentes com os seus alunos. Para Marcelo Garcia (1999, p. 19) "[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos".

> *O primeiro desenho sou eu sozinho tentando tirar os alunos da zona de conforto e hoje no final do ciclo esse amanhã... que talvez seja hoje, visto o trabalho das pedagogas no "Ciclo de Estudos". Esse trabalho em conjunto sem assumir o protagonismo de uma formação é possível* ***(Siomi da Silva) - Crachá.***



Fonte: arquivo da pesquisadora

Siomi da Silva acrescenta que:

> *O mais importante é que vocês permitiram que nós fôssemos os protagonistas e eu acho que é isso que devemos levar para o pessoal do Instituto, que a formação é de cada um e não de cima pra baixo. [...] Nós estamos no caminho correto e eu acho que o ciclo contribuiu e continuará contribuindo. [...] Eu me recordo dos primeiros encontros quando fizemos o Contrato Didático falamos do uso do celular e hoje tenho reparado que ninguém está usando o celular. E às vezes a gente fica esperando pela mudança brusca de comportamento e de atitude e ela é meio gradual. E como a gente viu nos ciclos e falando de TTT que o Mateus falou e os métodos dialógicos, às vezes a gente mistura ele com outros métodos e vai internalizando os meios dialógicos e hoje ninguém está mexendo no celular, pois de alguma forma todos perceberam a importância de escutar o outro* ***(Siomi da Silva) - 12ª Sessão Reflexiva.***

No depoimento, Siomi da Silva indica sua percepção em relação à importância do processo formativo vivenciado, especialmente, no que se refere às práticas horizontalizadas, dialógicas e colaborativas. Para que os professores sejam protagonistas do processo formativo Behrens (2007) ressalta a importância de a formação contínua ser construída com os professores e não para eles.

> A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007, p. 450).

Dessa forma, as ações formativas devem partir do diagnóstico das necessidades formativas dos docentes e pautados na reflexão crítica *na* e *sobre* a prática. Na Avaliação Final Siomi da Silva faz uma analogia do processo formativo com a sala de aula.

> *Aqueles participantes que se dedicaram foram mais impactados, o que revela uma similaridade com a sala de aula, ou seja, não teremos unanimidade no interesse e aprendizado, mas devemos entender que temos nossas particularidades e cabe a cada um buscar seu próprio envolvimento* ***(Siomi da Silva) - Avaliação Final.***

E ainda acrescenta que gostaria de:

> *Parabenizar a todos os envolvidos na organização, a dedicação e o carinho foram sentidos em todos os encontros, o mesmo deveríamos praticar em nossa rotina* ***(Siomi da Silva) - Avaliação Final.***

Marie Curie na sua Carta Pedagógica faz um convite aos professores do grupo colaborativo para que eles coloquem em prática o que eles vivenciaram no processo formativo.

> *Fiz uma carta para os meus colegas no sentido de que alguns de nós não estaremos no próximo Ciclo, mas estaremos juntos aqui caminhando e acredito que umas das diferenças mais importantes que a gente pode pensar é em colocar em prática aquilo que a gente está vivenciando aqui. Na verdade eu fiz uma carta como se fosse um convite, fiz um pequeno resgate do que nos vivenciamos e um convite para os colegas, para que a gente não deixe de tomar esse fio da meada que estamos começando e que mesmo sem estar aqui nas quarta-feiras ou em outro dia qualquer, mas que a gente possa sair das gaiolas e colocar em prática e agir na direção de tudo aquilo que a gente vem escutando, estudando e se dispondo* ***(Marie Curie) - 12ª Sessão Reflexiva.***

Marie Curie, ao destacar na Carta Pedagógica aos colegas docentes que é preciso "sair da gaiola", ou seja, transpor as vivências formativas em práticas pedagógicas mais inovadoras, demonstra atribuir sentido à formação. Sobre essa questão, Imbernón (2009) ressalta que:

> somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhe são oferecidas repercutem na

> aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõem um benefício para o alunado e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo (IMBERNÓN, 2009, 27) (Grifo do Autor).

Nesse sentido, as vivências formativas contribuíram para que a professora referida passasse a valorizar as experiências de outros colegas, principalmente as práticas colaborativas, as partilhas, as reflexões coletivas, conforme explicita em sua Avaliação Final:

> *Muitas coisas me chamaram a atenção... mas vou citar aqui o refinamento da capacidade de ouvir, pois ao longo do processo acho que ficamos mais atentos ao outro e a importância de dar atenção ao que o outro tem para compartilhar. Todos temos muitas experiências e bagagens que nos fazem ser quem somos. Conhecer o outro está muito relacionado com esse contato, e o tempo para ouvir. Práticas pedagógicas decorrentes da interação entre pessoas só acontecerão depois que houver alguma abertura para esse contato. [...] Eu aproveitarei aprendizados decorrentes do Ciclo na minha prática. Não será como "água em vinho", não será radical, mas acredito que mudanças no olhar acontecem e provocam sim mudanças na prática* ***(Marie Curie) - Avaliação Final.***

Corroboramos com Marie Curie em suas colocações sobre a "dimensão coletiva da formação docente" (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.41) que envolve os seguintes aspectos: capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecimento de relações de confiança profissional e parceria, clima propício para o diálogo e as trocas de experiências e etc.

Frida também tece algumas reflexões na Avaliação Final do processo formativo dizendo que os aprendizados possibilitados pelo grupo colaborativo foram muito significativos para sua prática pedagógica. Ressalta o aprendizado ocorrido por meio das metodologias desenvolvidas no processo formativo, bem como o lado emocional que foi proporcionado nessas Sessões Reflexivas.

> *Considero que será muito significativo o impacto dos conhecimentos adquiridos em minha prática pedagógica. Procurarei usar o referencial teórico no momento de elaboração e execução das aulas. Pretendo continuar com a reflexão critica sobre o papel do professor e sua identidade, de forma a promover um crescimento profissional e pessoal. As metodologias usadas e apresentadas, durante o curso, foram muito inspiradoras e abrem um leque de novas oportunidades de atuação no processo ensino-aprendizagem. [...] Acredito que em todos os encontros houve coisas que foram capazes de tocar profundamente, atingindo o lado emocional, tão importante para uma efetiva aprendizagem. Ao recordar*

> *lembro-me de vários momentos significativos, sendo difícil escolher "o momento" preciso. No entanto, acredito que o último encontro vai ficar marcado por muito tempo, pois foi possível ouvir cada um dos colegas, conhecer pensamentos, de uma forma mais intima e verificar que existe tanta beleza e profundidade, escondida sobre as máscaras do dia-a-dia* ***(Frida) - Avaliação Final.***

Frida, ao explicitar suas percepções em relação aos processos formativos atribuiu valor à dimensão afetiva: *"[...] Acredito que em todos os encontros houve coisas que foram capazes de tocar profundamente, atingindo o lado emocional, tão importante para uma efetiva aprendizagem".* Vitória, na Avaliação Final, registrou: *"acredito que me envolvi bastante, pude conhecer melhor meus colegas de trabalho ao mesmo tempo em que aperfeiçoava minhas práticas didático-metodológicas [...]".*

Mateus fala em sua Carta Pedagógica escrita a uma ex-professora quais foram os ganhos com o processo formativo**.**

> *Assim, seguros de que temos muitas angústias em comum, podemos ampliar reflexões, repensar posturas e consolidar práticas pedagógicas. Se repetida a prática de formação com vários docentes, teremos ganhos variados e significativos. Um desses ganhos (se não o maior) será o fortalecimento e esclarecimento da entidade institucional. Outro ganho relevante será o revigoramento de pressupostos teóricos que já "aplicamos" e a construção de novos paradigmas téorico-metodológicos* ***(Mateus) – Carta Pedagógica.***

Para Pacth Adams a comunicação foi o ponto forte do processo formativo, principalmente a reflexão oportunizada pela opinião do outro.

> *E, neste curso, o tempo que tivemos para comunicação, para a reflexão de todos os assuntos abordados, de ouvir a sugestão, opinião do outro, podendo ver o porquê o meu colega, que tem as mesmas experiências que eu, pensa diferente....Isso foi muito enriquecedor (****Patch Adams) - Carta Pedagógica.***

Maravilha, na 3ª Sessão Reflexiva, demonstra que o processo formativo fez tecer algumas reflexões que segundo ela não tinha feito ainda. A Sessão Reflexiva segundo Ibiapina (2008, p.96) é um procedimento que "[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino". Ou seja, trata-se de uma atividade que promove interações e possibilidades dialógicas capazes de contribuir para que os professores explicitem suas dúvidas, comuniquem suas percepções e habilidades.

> *O educador é um veículo importante e que nos direciona na vida. E como o encontro foi importante pra mim! [...] Comecei a refletir: Qual é o meu papel na vida de cada aluno? Nunca na vida eu tinha pensado nisso* ***(Maravilha) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Corroborando com as reflexões de Maravilha, Nóvoa (2000) diz que uma das características do desenvolvimento profissional é:

> [...] quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos "saberes que ensina" para as pessoas a quem esses "saberes vão ser ensinados", vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão) (NÓVOA, 2000, p. 4) (Grifo do Autor).

A dimensão relacional, conforme destacada por Nóvoa, é fundamental para a constituição de práticas pedagógicas que, de fato, promovam as aprendizagens. Lula Livre, na 3ª Sessão Reflexiva, faz a seguinte reflexão sobre o processo formativo que ele tem vivenciado no grupo colaborativo, principalmente, em relação ao papel dele como professor e como aluno.

> *Eu não sei na verdade ainda o que eu vou aprender no final deste curso. O que aprendo todo dia ah.... isso eu sei! Tudo que acontece aqui eu começo a imaginar como o aluno faria ou fará. Então gente eu vou ser sincero, por exemplo: eu acho tão triste quando um aluno meu adoece e no primeiro encontro eu adoeci. Eu acho tão ruim quando um aluno meu chega atrasado e hoje eu cheguei atrasado. Então assim para mim, estou compartilhando o que está sendo para mim, se eu não tivesse lido nem um texto já teria sido bom esse momento de reflexões sobre as minhas práticas. Já tem alguns dias que sou professor, sem ser aluno e estar aqui é voltar a ser aluno e ser professor também. Gostaria de falar tantas coisas, mas penso será que é viável agora? Então fico pensando o tanto que essas questões fazem refletir esse papel – eu professor e eu aluno – e agora como que eu vou me comportar então? A paciência, o ouvir, o esperar e como vou exigir do meu aluno se aqui às vezes eu não tenho, nem aqui! Eu posso não ter lido nada... mas foi um momento de reflexões fantástico!* ***(Lula Livre) - 3ª Sessão Reflexiva.***

Interessante como o referido professor "troca de lugar" com os estudantes e olha para a realidade escolar de modo a considerar as dificuldades e demandas postas por eles. Complementando sobre as contribuições do processo formativo para sua prática docente Lula Livre, na Avaliação Final, relata a importância da Sessão Reflexiva que tivemos sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem e que isso era um desafio para ele.

> *Dentre as contribuições do curso em relação à minha prática, as principais foram a respeito do processo avaliativo. No caso da matemática, é sempre um desafio estabelecer ou formalizar processos avaliativos além das contas numéricas registradas em provas. As reflexões estabelecidas durante o curso fizeram-me lembrar de que inúmeras das atividades que já desenvolvo no cotidiano são também avaliações formativas, bastando para mim apenas registrá-las como tal. Exemplo: Passei a registrar também como avaliação formativa o jogo-da-velha de desafios matemáticos que utilizo como avaliação diagnóstica em todo início de ano* ***(Lula Livre) - Avaliação Final.***

Ainda na Avaliação Final ele diz que:

> *Voltando a falar da participação de colegas, além do compartilhamento de suas vivências, foram primordialmente contribuições de construções teóricas, o que certamente nos dá maior segurança em adotar uma ou outra estratégia em sala de aula. Por conta de minha constituição enquanto profissional tenho sempre interesse em aprender mais sobre a forma com que as pessoas aprendem e como as tecnologias podem contribuir para isso* ***(Lula Livre) - Avaliação Final.***

Matheus em sua Carta Pedagógica faz uma reflexão interessante sobre o processo formativo: *"hoje sinto fome! Encarar o meu vazio como algo bom. Querer ser diferente. Querer aprender o bem. Justiça! Mais fome!"* ***(Matheus) - Carta Pedagógica.***

Complementando suas reflexões Matheus relata o quão foi importante a metodologia utilizada pelo grupo colaborativo ao ponto de ele querer utilizar em sua prática pedagógica. "Os professores só mudam a própria prática quando constroem um sentido para ela" (FRANCO, 2005, p.270).

> *Pretendo aprofundar a autonomia dada aos estudantes nesse próximo semestre - algo que percebi ser útil na própria metodologia utilizada conosco no Ciclo - sempre atividades a serem feitas por nós* ***(Matheus) - Avaliação Final.***

Kingnaldo na Avaliação Final do processo formativo indica a importância do processo formativo, principalmente, no que concerne a metodologia crítico-colaborativa, pois se constituiu em referencial para refletir sobre suas práticas pedagógicas.

> *A forma como as atividades foram desenvolvidas no Ciclo de Estudos Reflexivos se tornou exemplo para refletirmos o que podemos mudar em nosso cotidiano enquanto docente [...] Desejo muito que esse espírito de união se propague entre os nossos colegas de trabalho. O trabalho conjunto provou, mais uma vez, que a união gera excelentes resultados [...] Quero agradecer imensamente à Mediadora 1/ Pesquisadora e demais pedagogas pela oportunidade. Vocês fazem parte do meu crescimento enquanto docente! Obrigado por tudo!* ***(Kingnaldo) - Avaliação Final.***

Ao reconhecer que o processo formativo contribui para o fortalecimento das relações interpessoais entre os pares, Kingnaldo evidencia a importância de relações mais humanizadas e solidárias entre os colegas docentes. Do mesmo modo, Transiático na Avaliação Final do processo formativo registrou: *"gosto muito de participar de discussões e reflexões sobre educação. Sempre é um sopro de conhecimento e sabedoria em um mundo onde as pessoas se embrutecem e chegam a se vangloriar pelas suas ignorâncias"* ***(Transiático) - Avaliação Final.***

O aspecto relacional foi recorrentemente evidenciado e se constituiu em uma das marcas positivas dos processos formativos vivenciados. A consciência de que a colaboratividade é fundamental nos contextos educacionais contribuiu para a superação de práticas docentes marcadas pelo individualismo. Dedé na Avaliação Final do processo formativo entendeu a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente de tal forma que sugere que seja institucionalizado ao afirmar: *"[...] Penso que o Ciclo de Estudos deve ser institucionalizado e todos os docentes devem participar periodicamente".*

Dedé salienta a importância de institucionalizar a formação contínua no IFTM da forma como foi desenvolvida nesse processo formativo. Diniz- Pereira (2019) diz que:

> Infelizmente, a "formação continuada" ou "contínua" que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais "descontínua" do que propriamente "contínua". Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, "reciclagem" (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 67).

Porém, nos depoimentos dos professores participantes do "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na educação profissional e tecnológica" pudemos verificar ressignificações importantes no que concerne às concepções de prática pedagógica não mais centrada no professor, mas valorizando o protagonismo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Além disso, foi sublinhada a afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional como um processo de construção permanente. Refletiram o que faziam na prática e passaram a compreender melhor a função social da profissão docente. Destacamos o quanto os docentes se encantaram pelas metodologias desenvolvidas no grupo colaborativo e disseram que se constituíram em inspiração para serem desenvolvidas em suas

práticas pedagógicas. Eles também consideraram que a dimensão afetiva deve fazer parte dos processos formativos, pois se sentiram acolhidos e respeitados. Foi sugerido que o processo formativo vivenciado por eles fosse institucionalizado para que os professores pudessem ter a oportunidade de participar.

Nesse sentido, a participação nas ações formativas, marcadas por práticas dialógicas, pela colaboração, pelo debate crítico, pelo acesso aos referenciais teóricos no campo da educação, influenciou os docentes para que pudessem produzir pequenas, mas significativas transformações em suas concepções de práticas pedagógicas.

7

CONCLUSÕES DA PESQUISA: novas “Colchas de Retalhos”

7.1 CONCLUSÕES DA PESQUISA: a possibilidade de tecer novas "Colchas de Retalhos"

> *Para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática.*
>
> *Ivana Ibiapina (2008)*

Iniciamos esta seção retomando a construção de nossa "Colcha de Retalhos", plena de significados, sentidos e sentimentos, tendo a certeza que a melhor forma de produzirmos mudanças nas práticas pedagógicas dos professores é "aproximando o mundo da pesquisa ao da prática" (IBIAPINA, 2008). Convidamos nossos leitores a compartilharem conosco as reflexões sobre as interpretações e conhecimentos construídos em nossa pesquisa, com a certeza de que não conseguimos expressar no papel o quanto essa pesquisa-ação crítico-colaborativa foi significativa para o processo formativo dos professores participantes do grupo colaborativo, mediadores e, sobretudo, para nós pesquisadoras.

Cada vivência, no movimento do grupo colaborativo, foi inundada de sentidos e significados e, muitas vezes, constituiu-se em fonte de alívio em relação às agruras e dissabores da docência. Assim como para as pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa, todas as experiências também se revelaram como possibilidade de construir uma docência (trans)formadora. Foi por meio das intensas partilhas que coletivamente construímos mais do que saberes docentes e identidades, construímos afetos que nos levaram a pensar e a querer uma docência mais humana, mais solidária e mais emancipatória, principalmente, para fazermos ruptura com o modelo de sociedade individualista, competitiva e excludente.

Considerando que este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos as conclusões a partir de algumas sínteses possíveis que podem fornecer subsídios para aprofundar compreensões referentes ao campo de estudo científico sobre a docência na EPT. Os questionamentos que balizaram nossas reflexões foram: quais as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa realizada no IFTM - Campus Uberlândia para o Desenvolvimento Profissional Docente? Quais as principais necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores participantes do grupo colaborativo? Quais as mudanças em relação às concepções de prática pedagógica dos professores que participaram do grupo colaborativo?

No intuito de responder as perguntas de pesquisa optamos por percursos metodológicos que pudessem contribuir para o alcance dos objetivos propostos. Foi por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa que encontramos os subsídios necessários para concretizar processos formativos que, de fato, pudessem ir ao encontro de nossas concepções referentes à formação docente. Ressaltamos que o grupo colaborativo, com suas especificidades, viabilizou-nos construir interações intensas com os docentes participantes, ao longo de quatro meses e no total de 12 Sessões Reflexivas.

A análise indica que trabalhar de forma colaborativa para esse grupo foi uma experiência significativa, inclusive em relação à percepção quanto ao tempo decorrido, pois, conforme os relatos, "*quando vimos já havíamos chegado ao final do Ciclo de Estudos Reflexivos"*. Ao analisarmos todo caminho percorrido pelo grupo colaborativo compreendemos que não produzimos apenas desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, desenvolvimento humano.

Os movimentos constitutivos da pesquisa orientaram todo o caminho percorrido ao longo desta tese. Antes da "Colcha de Retalhos" ser construída ela foi planejada e neste planejamento movimentos se fizeram necessários. Do primeiro movimento, que foi a elaboração dos Ciclos de Estudos Reflexivos até o desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa, assumimos o compromisso de realizar uma investigação ancorada em referenciais teóricos e metodológicos críticos, que tivessem a possibilidade de contribuir para transformações do contexto pesquisado.

Assim, fizemos a opção epistemológica de aproximação com o Materialismo histórico dialético e, como pesquisadoras, tivemos o desafio de apreender o movimento do objeto de pesquisa (o desenvolvimento profissional de professores) em movimento. Portanto, cada nuança, cada detalhe, cada depoimento e registro dos participantes se constituiu em importante fonte de desvelamento do real e, por conseguinte, de possibilidade interpretativa de nosso objeto. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 22) o Materialismo histórico dialético é "o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto". Nesse sentido, o objeto de estudo foi interpretado tendo em vista sua historicidade, as contradições a ele inerentes e a totalidade em que se insere, considerando que a docência na EPT não somente recebe influências do contexto social, econômico, político e cultural, mas também produz transformações nesses contextos.

Nas sucessivas aproximações com nosso objeto de estudo, tivemos alguns dilemas que, aos poucos foram superados, entre eles o entendimento de que "a relação sujeito-objeto

não é uma relação de externalidade [...]", pois, "o sujeito está implicado no objeto" (MARX, apud PAULO NETTO, 2011, p. 23), portanto, este se constituiu em um dos desafios enfrentados, principalmente, por nossa relação profissional intrínseca com o grupo envolvido na pesquisa.

Ao construirmos o grupo, tivemos como princípios orientadores o entendimento de que o homem se constitui de maneira ativa na relação com o outro e com o mundo; o respeito pela horizontalidade na relação entre os colaboradores; o movimento dialético entre teoria-prática e a reflexão crítica sobre a atuação profissional. Todos esses princípios foram esclarecidos ao grupo colaborativo na sua constituição como partícipes da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Dessa forma, todo o processo foi sistematizado de forma colaborativa: o levantamento dos conhecimentos prévios e das necessidades formativas dos professores, a organização e a condução das Sessões Reflexivas que contaram com a mediação dos membros do Núcleo de Apoio Pedagógico, um estagiário do curso de psicologia, os professores do grupo colaborativo que possuíam conhecimentos prévios sobre as temáticas escolhidas pelo grupo, bem como mediadores externos que foram convidados a colaborar na construção de conhecimentos pelo grupo. E, ainda, o espaço do café colaborativo organizado com afeto e dedicação e que tornava esse momento propício para profícuas reflexões.

Em relação aos principais problemas e desafios enfrentados pelos professores bacharéis e licenciados a análise aponta fragilidades formativas no campo didático-pedagógico e relacionado às questões próprias da docência na EPT. Algumas temáticas foram recorrentemente evidenciadas como desafiadoras na profissão e nos propomos a refletir no grupo colaborativo, sendo elas: identidade docente e intensificação do trabalho docente; identidade institucional e políticas de educação profissional e tecnológica; interação professor-estudante; planejamento e avaliação da aprendizagem; integração curricular; metodologias ativas e TICs e inclusão escolar e dificuldades de aprendizagem, dentre outras que são relacionadas a esses desafios.

Com a discussão crítico-reflexiva dessas temáticas, os professores constataram que o trabalho coletivo e colaborativo, baseado em reflexões críticas ancoradas por referenciais teóricos no campo da educação e da pedagogia, podem fortalecer a profissão, reafirmar suas identidades profissionais e possibilitar a (re)elaboração de novos saberes para o enfrentamento dos dilemas apresentados.

Apesar dos professores participantes das ações formativas serem de diversas áreas do conhecimento, os desafios por eles apontados são bastante semelhantes, por conseguinte, as mesmas problemáticas os unem. Desse modo, ao longo das Sessões Reflexivas, as discussões teóricas de cada temática contribuíram com a formação didático-pedagógica dos professores, pois lhes possibilitaram refletir criticamente sobre suas práticas e decisões pedagógicas.

Ressaltamos que a oportunidade de formação marcada pelo diálogo entre professores em início de carreira com professores mais experientes foi bastante profícua, o que aponta para a responsabilidade institucional de criar espaços formativos e colaborativos para viabilizar essas interações. Por isso, ações formativas contínuas que não se limitam a um determinado público proporcionam a partilha de conhecimento e trocas de experiências muito interessantes e significativas, possibilitando refletir sobre os sentidos e significados da docência na EPT.

As Sessões Reflexivas foram marcadas por interações e intervenções, nem sempre consensuais, entretanto, entendemos o valor formativo que os debates e reflexões sobre as temáticas possibilitaram, do ponto de vista de suas contribuições. Ressaltamos que os referenciais teóricos escolhidos contribuíram para a construção de conhecimentos teóricos sistematizados sobre as diferentes temáticas, sendo o papel do mediador importante para viabilizar a produção de sínteses necessárias que corroboraram para ampliar compreensões referentes aos objetos de estudo.

A partir do movimento do grupo colaborativo e dos depoimentos dos participantes, identificamos que houve ressignificações nas concepções de prática docente, principalmente, no que concerne a não centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem valorizando e incentivando o protagonismo dos estudantes, afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional como um processo de construção permanente. A análise indica, ainda que os docentes passaram a refletir o que faziam na prática e a compreender melhor a função social da profissão docente no contexto de trabalho – o Instituto Federal.

A análise aponta para a valorização das metodologias desenvolvidas no grupo colaborativo que, segundo os depoimentos e registros, constituíram-se em fontes de inspiração para transformar suas práticas pedagógicas. E, ainda, para melhorarem a qualidade da relação professor-estudante, o aprofundamento do diálogo com as turmas, em uma perspectiva de relação mais horizontalizada e, portanto, dialógica.

A análise evidencia também que os professores consideram a dimensão afetiva como parte integrante e essencial dos processos formativos, pois se sentiram acolhidos e respeitados em suas necessidades e expectativas em relação ao processo formativo. E sugeriram que a formação contínua, à semelhança das experiências formativas vivenciadas, seja institucionalizada, principalmente, para que outros professores possam ter as mesmas oportunidades de participar.

Diante do exposto, a tese defendida está expressa na seguinte asserção: a pesquisa-ação crítico-colaborativa viabiliza o desenvolvimento profissional e humano dos docentes envolvidos, na medida em que contribui para transformações nas concepções de prática pedagógica, nos processos identitários e na ressignificação dos saberes docentes.

Somos sujeitos históricos dotados de subjetividades e intencionalidades e experienciar esse processo formativo significou viver a inteireza do ser humano em suas relações. Os desafios apontados neste estudo nos fazem refletir sobre a relevância de existirem espaços de discussão e de trocas coletivas no interior das instituições de ensino. As relações sociais envolvem emoções e, por isso, também são afetivas. Sendo assim, acreditamos que nos contextos de aprendizagem, a afetividade é determinante para que haja uma relação de aproximação entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem. Ressaltamos que o responsável pelo estabelecimento de um clima afetivo nos espaços de ensino é o professor e no nosso caso, o pesquisador colaborador e o Núcleo de Apoio Pedagógico. Assim, consideramos que foram as decisões pedagógicas tomadas por nós, como pesquisadoras, assim como o envolvimento pleno dos professores que "aceitaram" participar da proposta formativa, que determinaram a qualidade do vínculo estabelecido no grupo e, consequentemente, dos processos de transformação e desenvolvimento vivido.

Destacamos as mediações feitas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico do qual fazemos parte, uma vez que tendo uma formação sólida no campo da Pedagogia e da Psicologia, foi possível contribuir com o processo formativo, a partir de uma visão crítica e mais ampla acerca dos processos de escolarização e da docência. Isso reitera a importância de haver espaços legítimos para a atuação desses profissionais (pedagogos e psicólogos) nos contextos escolares e acadêmicos, nos espaços de aprendizagem e, consequentemente, no processo de desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos ser importante apontarmos aqui alguns pressupostos que nos orientaram no processo de construção e condução do grupo colaborativo aqui referenciado, no intuito de poder inspirar a organização de futuros espaços de formação contínua de professores. Além

disso, evidenciamos as ferramentas por nós utilizadas que determinaram a existência deste grupo colaborativo como importante mediador do desenvolvimento docente.

Como contribuição elencamos os seguintes aspectos: o espaço de formação deve ser o próprio local de trabalho docente; viabilizar o tempo reservado dentro da carga horária de trabalho docente; planejamento cuidadoso da ação formativa tendo claro os referenciais teóricos utilizados para subsidiar as Sessões Reflexivas; esclarecer junto aos professores participantes os objetivos do grupo colaborativo; elaboração do Contrato Didático; sistematizar o levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos professores, tendo como princípio orientador a pesquisa sobre a própria prática; organizar os encontros utilizando recursos didáticos diversificados (conteúdo + forma = ao processo), promovendo o movimento no grupo; assumir a unidade teoria-prática como balizadora da formação; manter a afetividade como guia para orientar as relações entre os professores-professores e professores-mediadores, possibilitando a reflexão crítica compartilhada e o autoconhecimento; ter uma escuta atenta e ativa; atenção e cuidado com os detalhes: lanche, música, organização do grupo em forma circular etc; ter uma postura flexível e sensível, revendo os objetivos constantemente segundo às demandas trazidas pelo grupo; estabelecer uma postura horizontal e democrática com todos no grupo; reconhecer as próprias falhas como mediadora do grupo colaborativo e como pesquisadora; trazer a Arte e a estética como ferramentas singulares para mediar diálogos profundos e criativos (importância dos elementos estéticos); considerar o contexto histórico, cultural, político e local no qual o grupo está inserido; criar espaços para partilhas que valorizem os aspectos pessoais e subjetivos dos docentes; realizar avaliações processuais das experiências vividas e dar retorno aos colaboradores e, afinal, que seja um processo de autoformação e interformação e que, principalmente, seja um espaço que favoreça a transformação e a emancipação.

Por fim, ressaltamos que construir esta tese foi um exercício de longos meses, marcado pela responsabilidade e pelo compromisso político com a relevância social e científica. Desse modo, o desenvolvimento da presente pesquisa, ao evidenciar as especificidades da docência na EPT, possibilitou a produção de novos conhecimentos na área que contribuirão para se pensar na criação de uma cultura de formação docente dentro dos Institutos Federais. Esta investigação poderá se constituir, também, como fonte científica para os profissionais da área de formação de professores da EPT, possibilitando avançar um pouco mais nessa temática que ainda é pouco pesquisada e possibilitando a construção de outras "Colchas de Retalhos".

Tecemos as últimas linhas desta tese com a mesma frase de Paulo Freire que iniciamos o processo formativo “os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi” (FREIRE, 2013, p.22). Que venham novos retalhos, diferentes costuras e muitas outras colchas que nos ajudem a reafirmar a necessidade de valorizar a importância social da profissão docente e da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. Capítulo1. Org. ANJOS, Maylta Brandão dos, RÔÇA, Giselle. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Série Reflexões na Educação**. Volume 1. Editora IFRN, 2017.

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. bras. **Est. pedag**., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015

ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido. A construção da Pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**,Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. **In: Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº19. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 de nov. de 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

BONILAURE, Karina Mello. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica:** a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. 126f.

BOSCHINI, Fernanda Ferreira. **Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souzam 2018. 134f.

BRANDT, Andessa Graziele. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico):** um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 457f.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Publica.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto nº 42.054, de 19 de agosto de 1957. **Aprova o regulamento para registro de professôres dos estabelecimentos de ensino agrícola**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42054-19-agosto-1957-380803-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

_____. Lei n° 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm >. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

_____. Decreto nº 53.558, de 13 de Fevereiro de 1964. **Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas.** Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116270/decreto-53558-64 >. Acesso em: 26 de set. de 2019.

_____. Decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967. **Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura**. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html >. Acesso em 26 de set. de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

_____. Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1ºs e 2ºs graus.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica.** Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.html >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

_____. Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979. **Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de set. de 2019.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm >. Acesso em: 25 de set. de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 14 de out. de 2019.

_____. Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm >. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

_____. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8315.htm >. Acesso em: 14 de out. de 2019.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2 º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/99. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 03/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Disponível em:< http:// http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Parecer CNE/CP nº 29/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 14/2004. **Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer142004.pdf >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

_____. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm >. Acesso em: 17 de out. de 2019.

_____. Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: < http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm >. Acesso em: 17 de out. de 2019.

_____. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. **Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf>. Acesso em 2 de out. de 2019.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 01 de out. de 2019.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008. **Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192 >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

_____. Lei Federal 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.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm >. Acesso em: 26 de ago. de 2019.

_____. **Um novo em educação profissional e tecnológica. Concepções e diretrizes**. SETEC, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 01 de out. de 2019.

_____. Resolução do CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 > . Acesso em: 25 de set. de 2019.

_____. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério

do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o Art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm >. Acesso em: 25 de set. de 2019.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file >. Acesso em: 30 de out. de 2019.

_____. Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016. **Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências.**

_____. Nota técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC. **Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal** - PLAFOR. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 2 de out. de 2019.

_____. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. **Estabelece as diretrizes gerais para a Regulamentação das Atividades Docentes**, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 de set. de 2019.

_____. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept >. Acesso em: 2 de out. de 2019.

_____. **Centenário da Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf >. Acesso em: 09 de set. de 2019.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

CAMAS, G. S. BRITO, N. P. V. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior**. Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS01

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.56 p.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e 1990. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, CEFET-MG, v.12, n.1. 2007.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Sephen. **Teoria crítica de la esnsenãnza:** la ivestigacion-acción em la formación del professorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CAVALCANTE, Márcia Freitas Franco Cavalcante. **As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em Engenharia Agronômica do Instituto federal do Pará – Campus Conceição do Araguaia:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. 98 f.

CHAVES, Naíma de Paula Salgado. **Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberaba, 2009.142f.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; PEDRO, Luciana Guimarães; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Desenvolvimento Profissional Docente: a pesquisa-ação sob diferentes enfoques. **Anais do XIV Seminário Nacional o Uno e o Diverso Na Educação Escolar**. FACED – UFU. 2018.

COSTA, Maria Adelia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. (Tese de doutorado). 231f.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **Capitalismo tardio e Educação Profissional:** as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940 -1970). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. (Tese de Doutorado).

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradição e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas – SP: Papirus, 1999, p. 127-147.

_____. **O campo da pedagogia universitária**: legitimidades e desafios para a profissionalidade docente. São Leopoldo, Unisino, 2008.

DAMASCENO, Lylia Simonassi. **Retrospectiva Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.** Uberlândia: [s.n], 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. Francisco Imbernón; Shigunov Neto; Alexandre e Fortunato, Ivan (org). **Formação**

permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a Socialização Profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42. n. 146. p. 351-367. Maio/ago 2012. https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **Cartografia do trabalho docente**. Professor(a)- Pesquisador(a). 3.ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 137, 152.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa online: a utilização da internet. In: FONSECA, J. J. S. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 27 de nov. de 2020. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384

FRANCO, M. L. P. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. Brasília: Líber Livro, 2012 (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **A educação na cidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia*:*** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

. **Conscientização - teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre a minha vida e minha prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**, 2012. Disponível em: http://reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT/20trabalhos/GT8- 2393_int.pdf. Acesso em: 24. nov. de 2020.

GARCIA, Daniele da Costa. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia:** da criação a formatura da primeira turma de técnicos em Agropecuária (1957-1972). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de mestrado em Educação. Dissertação. 2011.

GHEDIN, Franco; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. Editora Atlas. São Paulo 2002.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino. In: Maria Adailza Martins de Albuquerque; Joseane Abílio de Souza Ferreira. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. 1. ed. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, v. 1, p. 219-240.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IFTM. **Regulamento do Núcleo de Apoio Pedagógico- NAP**. 2013. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/ >. Acesso em: 27 de set. de 2019.

_____.Conhecendo o Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Portfólio, 2016. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf> . Acesso em 26 de set. de 2019.

_____. Resolução nº 53/2017, de 24 de agosto de 2017. **Regulamentação da Atividade Docente.** Disponível em:< http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 28 de nov. de 2019.

_____. Relatório Gestor 2018. Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/relatorios-de-gestao/pdf/Relatorio_de_Gest%C3%A3o2018.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação docente e profissional**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S.; MACIEL, A. BOLZAN, D. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação,** Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011. https://doi.org/10.5902/198464442978

JUNIO, Samuel dos Santos. **Formação pedagógica dos bacharéis da área de gestão e negócios:** problematizando a ação docente no IFRO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia, 2017. 131f.
JUNIOR, Luis Gonzaga do Nascimento. **Caminhos do Coração**. 1982.

KEMMIS, S. Critical Reflection. WINDEEN, M. F; ANDREWA, **I.Stalf development for school improvement**. Philadelphia, USA: Falmer Press, 1987,p.73-90.

_____; WILKINSON, M. (2002). Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: Pereira, Júlio E. Diniz e Zeichner, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Arte Médicas. 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a implementação**.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIMA, Ana Cristina Pereira. A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional. Natal, RN–24 a 27 de julho de 2017 –Campus Natal Central -IFRN. Colégio dos educandos artífices: as crianças pobres e a educação profissional no século XIX (Fortaleza, 1856 –1866). **Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional – A produção do conhecimento em educação profissional**. Disponível em: < https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A20.pdf >. Acesso em: 16 de out. de 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Intervenção Didático-Formativa:** uma possibilidade metodológica para a pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. Pós-Doutorado Sênior. USP. 2018.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. (Org.). **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009b.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes,1989.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se professor :** a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia , 2007. 230 f.

_____. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Rio de Janeiro: **SENAC/Educação Profissional**, 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula. (Org.) Didática e docência universitária. In:_____. **Docência na universidade:** em foco os formadores de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

_____. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência.** Curtiba: CRVEDITORES, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Boitempo. São Paulo. 2ª Edição, 2005.

MIRANDA, Pauline Vielmo. A **Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico:** para além da instrução. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2017.183f.

MORAES, G., & KIPINIS, B.. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais. **Linhas Críticas**, *23*(52). 2017. https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.22884

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/ SETEC, v.1, n.1, pp.23-38, jun. 2008. https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863

MUSANTI, Sandra I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NIAS, Jennifer. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In **Educational Research and Evaluation** [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M. THERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. https://doi.org/10.18222/eae153020042148

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, v.4, n.7, p.129-137, ago.2000. https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013

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

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n166, p.1106-1133. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em : 26 de nov. de 2020. https://doi.org/10.1590/198053144843

OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de. **Travessia colaborativa:** os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA –Campus Caxias. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2016.213f.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Ser professor na educação profissional e tecnológica:** fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2016.182 f.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: FRN, 2010.

_____.(Org.). Cidadãos para o Mundo do Trabalho. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Ed. Moderna, Brasília, 2011.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa–ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p.521-539,set./dez. 2005. https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013

_____. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas/SP: Papirus, 2006. p. 67-88

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIZZIMENTI,Cris. **Sou Feita de Retalhos**, 2013. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/cris_pizzimenti/: Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em:< https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf.>: Acesso em : 28 de nov. de 2020.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

_____. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. Geovana Ferreira Melo; Marisa Lomônaco de Paula Naves (Org.). **Didática e docência universitária**. EDUFU, 2012. 186p.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Portugal: Porto,1993.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite. **Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** experiência de um Instituto Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2015. 116f.

SANTOS, Milton. Sistemas de objetos, sistemas de ação. In: SANTOS, Milton. **Técnica,espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 3 ed. São Paulo: Hucitec. 1997. p. 89-96.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia histórico-crítica na educação do campo. Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. **Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental II:** contribuições para a formação contínua em Escolas Estaduais de Itumbiara-GO. Dissertação de Mestrado. FACED- UFU. 2019. 212f.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto da expansão da educação superior. Seção Temática: Educação Superior. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 44, e177066, 2018. https://doi.org/10.1590/s1678-634201844177066

SOUZA, Marlei José de. **Docência na Educação Superior em Cursos de Tecnologia:** formação, identidade e impactos da sociedade informacional. Dissertação de Mestrado. FACED- UFU. 2015. 134f.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: antecedentes. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais:** Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Ed. Moderna, Brasília, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O pensamento e a linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILELA, Naiara Sousa; GOMES, L. C. S. ; DIAS, M. J. S. . Cartas pedagógicas: ressignificando a docência universitária. **Anais do XIV Seminário Nacional o Uno e o Diverso Na Educação Escolar**. FACED – UFU. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A - Formulário elaborado a partir do *Google Forms* para levantamento das Necessidades Formativas

QUESTIONÁRIO: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS
Prezado(a) Professor (a),

O objetivo do formulário é sistematizar informações a respeito de suas necessidades de formação pedagógica, pois a partir desse levantamento será elaborado um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente que realmente atenda suas demandas. Solicitamos que você preencha os dados e ressaltamos a importância dessa iniciativa, pois irá contribuir na constituição de uma cultura da formação e profissionalização do professor do IFTM - Campus Uberlândia. Sua participação é muito importante!

PARTE I - 1 IDENTIFICAÇÃO

1. Identificação:
2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3. Idade : ( ) até 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 45 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) 51 a 55 anos ( ) 56 a 60 anos ( ) acima de 60 anos
4. Curso/ Cursos que atua:

PARTE I - 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação:
   a) Área e Curso:
   b) Instituição:
   c) Grau: ( ) licenciatura curta ( ) licenciatura plena ( ) bacharelado ( ) Tecnologia

2. Formação Pós-graduação: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado ( ) Pós-doutorado ( ) Não tenho formação pós-graduação
   Se você possui pós-graduação, favor informar as áreas dos cursos de pós-graduação:

PARTE I - 3 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Você já lecionava antes de ingressar como docente no IFTM?
   ( ) Sim ( ) Não
   Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor (a). Por favor, inclua a instituição, níveis em que atuou e o tempo de experiência anterior ao IFTM.

PARTE II

Por favor, responda o questionário a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa à avaliação que você faz de sua formação. Se quiser dar mais explicações sobre suas respostas aproveite o espaço.

1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática?
( ) Sim ( ) Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de graduação foi mais forte.

2 – Você considera que a sua formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitou um preparo para sua atuação como professor?
( ) Sim ( ) Não
Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merece destaque em seu curso de graduação. Caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

3 – Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?
( ) Sim ( ) Não
Se você respondeu sim, apresente-as?

4 - Você tem enfrentado dificuldades ou desafios no exercício da docência? Se sim, por favor, enumere-as.

5 – Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado: (Cite em que aspecto ou situação vivida)
a)Positivamente:
b)Negativamente:

6 - Complete as frases abaixo:
a)Ser professor é
b)Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele...
c)Hoje eu atuo melhor, como professor, principalmente porque...

7 - Sobre o planejamento de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:
( ) Aprendi em meu curso de graduação/pós como elaborá-lo.
( ) Aprendi antes do curso como elaborá-lo.
( ) Aprendi a elaborá-lo após o início de minha prática docente, com a experiência de sala de aula.
( ) Não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

8 - Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (graduação/pós) você:
( ) Julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;
( ) Concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar suas práticas avaliativas;
( ) Não chegou a pensar sobre a questão.

9 - Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, no seu curso de formação graduação/pós, você:
( ) Aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos.
( ) Aprendi antes do curso como elaborá-lo. Não aprendeu avaliar a aprendizagem dos alunos.
( ) Aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou suas práticas avaliativas.

( ) Avalio bem quando consigo elaborar uma boa prova.

10 - Quais são os seus "pontos fortes", ou suas principais habilidades como professor (a)?

11 - Comente, de forma breve, o que você espera de sua atuação como professor/a.

12 - Você considera importante a formação continuada?
( ) Sim ( ) Não

13 - Espera que o Instituto Federal lhe ajude a se formar melhor?
Se sim, como?

14 - Enumere os temas relacionados à prática pedagógica/docência que você gostaria de aprofundar:

15- Você gostaria de participar de uma pesquisa com princípio/ finalidade formativa, no IFTM- Campus Uberlândia dentro de sua carga-horária de trabalho?
( ) Sim ( ) Não ( )Talvez ( ) Outro

Apêndice B - Como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor

Como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor
Oportunizando o curso proposto.
Promovendo sempre a discussão e troca de experiências.
Oferecendo cursos na área pedagógica. Incentivando a participação em congressos. Incentivando a participação em cursos na área de formação fora da instituição.
Propiciando ambientes de discussão e aprendizagem formais e informais.
Cursos mais específicos e motivadores.
Com cursos e treinamentos de capacitação em docência com diversos temas: processos avaliativos de aprendizado entre outros
Cursos formativos/ capacitações diversas.
O Instituto já tem feito isso, inclusive proporcionando a possibilidade da continuidade dos estudos.
Através de cursos envolvendo relacionamento professor e aluno, avaliação.
Possibilitando que eu participe de Grupos de Formação Continuada e promovendo mais espaços de discussão e aprofundamento das práticas educativas compartilhadas no âmbito do próprio campus.
Oferecendo oportunidades de formação constante.
Possibilitando a realização de cursos de formação continuada em outras instituições.
Oferecendo cursos de Capacitação.
Através da oferta de cursos internos e o incentivo na participação de cursos fora da instituição.
Ofertando cursos de capacitação e de aperfeiçoamento.
Através de relatos de experiência e GT's.
Palestras, conferências e incentivo para eventos fora da cidade.
Oferendo cursos na área pedagógica.
Acho que discussões sobre práticas pedagógicas devem ser mais frequentes, pois me sinto travada e não tenho muita criatividade... a troca de experiências com outros colegas deve me ajudar muito a crescer, principalmente, no EM.
Aperfeiçoando a organização/gestão/infraestrutura da instituição e aprimorando o nível de cumprimento das normas e regras por parte do corpo discente.
Não sei, talvez apenas ajudando a compreender a diversidade de métodos e respeito à pessoa. Há muitas picuinhas no meio acadêmico.
Proporcionando cursos que leve a este objetivo.
Através de momentos em que os professores possam compartilhar suas experiências de sucesso em sala de aula.
Permitindo cursos continuados na área de atuação técnica e na prática do ensino.
Apoiando as atividades de docência.
Proporcionando capacitações, aperfeiçoamentos, favorecendo a reflexão acerca do fazer docente.
Proporcionando oportunidades para que os servidores busquem se aprimorar, por meio de atividades relacionadas à docência.
Com oficinas, debates e visitas a instituições de ensino com práticas inovadoras.
Participando de cursos de atualização dentro da área que atuo.
Como já feito, oferecendo opções para estudos extra-classe, para uma formação e aprendizado do que os alunos necessitam dentro de sala de aula.
Com minicursos e grupos de estudo.
Oferecendo treinamentos, práticas, grupos de discussões.
Há algum tempo, era oportunizado alguns cursos.
Através de incentivo e apoio.

Oferecendo oportunidades para a capacitação.
Oferecendo cursos.
Fazendo convênios com outras instituições de ensino/empresas para aprimoramento profissional. Ex: Dinter, especializações, projetos didático-pedagógicos envolvendo inovação/empreendedorismo e, sobretudo, mantendo o diálogo com a comunidade acadêmica.
Entendo que não há suficiente investimento na formação/atualização/reciclagem de professores e acredito nisso em diversos aspectos (reestruturação de carreira, formação pessoal, infra-estrutura, remuneração, entre outros).
Me dando suporte para aprofundar nos conhecimentos da minha área. Me dando condições materiais, apoio e incentivo à pesquisas, acredito no ensino com exemplos práticos, acredito que não se aprende em livros somente, é preciso pelejar, testar, provar!
Provendo condições para essa formação.
Nos proporcionando a possibilidade de participarmos de novas capacitações.
Continuar nos dando suporte e orientação a respeito da formação, continuar promovendo encontros e discussões sobre formação.
Forneça cursos de formação específica, tais como, treinamento esportivo.
Apresentando de forma prática metodologias que podemos utilizar em sala de aula para torná-la mais atrativa.
Propondo momentos e encontros com pessoas criativas que possam estimular nossa prática em sala de aula. (pelo amor de Deus, não tragam pessoas monótonas, sem experiência, sem criativade, que se baseam em "achismos" ...!)
Liberação para cursos de qualificação profissional.
Permitindo que eu trabalhar ao meu modo e não engessando metodologias a serem utilizadas por todos. Permitindo que eu atue como professor e não me "obrigue" a trabalhar em questões burocráticas que não me interessam e não são o meu perfil. Que permita eu estar com os alunos e não seja julgado por alguns colegas por essa característica, pois alguns colegas professores manifestam um certo ponto de vista contrário, com conversas de que professor deve estar distante do aluno e para alguns professores bom é professor que "ferra" que reprova e eu não acredito nisso e não vou me comportar assim, independente da vontade de ninguém. Então se o Instituto me der autonomia para continuar trabalhando ao meu estilo e me der suporte nas minhas dificuldades eu só tenho a agradecer, mas não me imponha trabalhar naquilo que eu não tenha perfil e afinidade, pois do contrário só trará desmotivação e descontentamento e sinceramente eu não quero isso para a minha vida.
Oferecendo a infraestrutura minima necessária para uma boa atuação na área. Alem de incentivos à qualificação (cursos, congressos e etc.)
Através de possibilitar a realização de experiências externas, propostas pelo próprio IFTM ou mesmo pelo professor.
Atualmente, há uma necessidade explícita de que educadores e educadoras (além de professores/as) saibam mais a respeito de depressão e suicídio.
Oferecendo formação prática e infraestrutura sobre ferramentas que podem auxiliar os alunos na aprendizagem. Não apenas reflexões teóricas.
Mais cursos.
Cursos de capacitação.
Primeiro tendo um setor pedagógico que de fato seja pedagógico e não administrativo. Que possam ser discutidas as evoluções e trocas da experiência docente, deste modo, melhorando as minhas aulas e, consequentemente, a visão da instituição.
Cursos internos e externos de qualificação.
Trocas de experiências entre professores.
Criando situações onde possamos trocar ideais sobre as práticas de aulas. E trocas de experiências e atualizações.
Oferecendo cursos de atualização, seja na questão pedagógica, seja nas áreas que atuo. Incentivando sempre a participação em cursos, congressos, etc. Evitando criar obstáculos.
Associação da teoria e pratica.

Apêndice C - Avaliação do Ciclo de Estudos Reflexivos

Avaliação do "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica"

Sua participação na avaliação das ações formativas é de suma importância para a pesquisa de doutorado autorizada por você e desenvolvida pelas pesquisadoras Marlei José de Souza Dias e Geovana Ferreira Melo, como também, para o planejamento dos próximos Ciclos de Estudos Reflexivos.

Identificação: _____

Avalie sua participação nas ações formativas desenvolvidas no "Ciclo de Estudos Reflexivos: a Docência na Educação Profissional e Tecnológica", quanto:

1)Temáticas Desenvolvidas (Perguntas para facilitar a reflexão: as temáticas desenvolvidas atenderam suas expectativas? Você conseguiu relacioná-las a sua prática? Os aportes teóricos facilitaram a compreensão e aprofundamento das temáticas? Qual ou quais temáticas gostaria de aprofundar?)

2)Metodologias utilizadas (Perguntas para facilitar a reflexão: as metodologias utilizadas favoreceram a unidade teoria-prática? Você desenvolveu alguma e/ou algumas das metodologias em suas aulas?)

3)Relações Interpessoais (Perguntas para facilitar a reflexão: na sua percepção como se deram as relações interpessoais no grupo colaborativo? A metodologia crítico-colaborativa favorece uma aproximação entre os participantes? O que foi para você essa experiência?)

4)Impactos na Prática Pedagógica (Perguntas para facilitar a reflexão: você conseguiu no decorrer das Sessões Reflexivas refletir sobre as suas concepções e suas práticas pedagógicas? A partir do aprofundamento teórico-metodológico e das trocas de experiências repensou alguma ou algumas práticas pedagógicas que já desenvolvia? Se sim, qual ou quais? Passou a desenvolver outras práticas pedagógicas a partir das vivências do grupo colaborativo?)

5)Do ponto de vista individual, como você avalia seu envolvimento nas experiências formativas?
6)No decorrer dos processos formativos, o que mais lhe chamou a atenção?

7)Bate-bola sobre:

Divulgação ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Recepção** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Organização do espaço físico ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom	**Café colaborativo** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom

( ) Ótimo	( ) Ótimo
Horário das Sessões ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Duração das 'Sessões Reflexivas"** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Número de Sessões Reflexivas ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Periodicidade- semanal** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Memórias das sessões ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Elemento Estético** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Referencial teórico ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Mediadores internos** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Mediadores externos ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Sala virtual** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Metodologia Crítico-colaborativa ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	**Carta Aberta** ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo
Cartas Pedagógicas ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo	

8)Sobre os próximos Ciclos de Estudos Reflexivos
a)Destaque sugestões de melhoria para os próximos Ciclos de Estudos Reflexivos
b)Participaria de outros Ciclos de Estudos Reflexivos? Por que?
c)Há algo que não foi mencionado e que você deseja registrar?

Agradecemos a oportunidade de aprender com vocês! Parabéns por ser o/a Professor/a que faz a diferença na vida dos estudantes!

Abraço afetuoso.

DEPE, CGE, Equipe NAP e pesquisadoras.

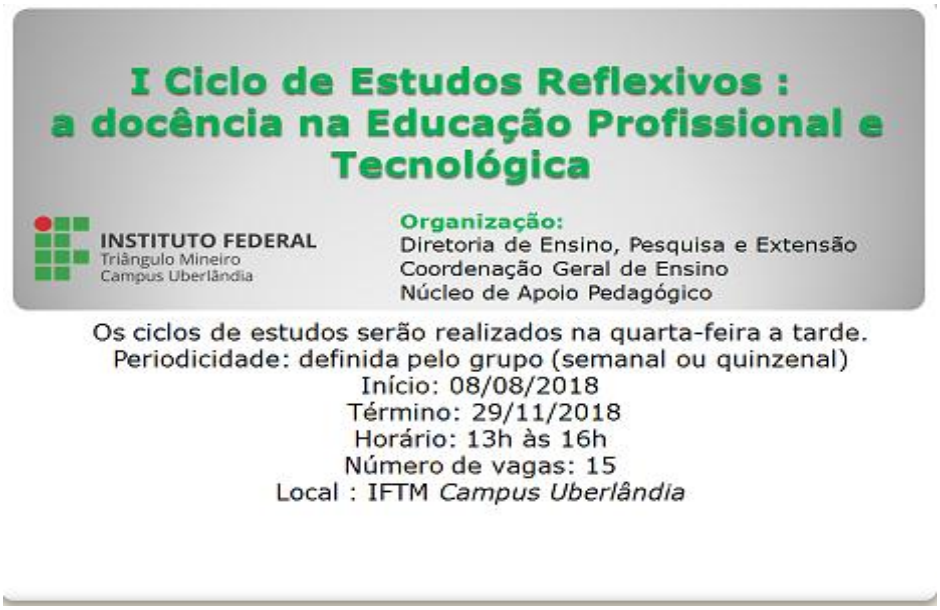
Apêndice D – Convite para participação na Capacitação Docente

Convite para Capacitação Docente

ter, 26 de jun de 2018 12:10

Olá pessoal, boa tarde!

A Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Coordenação Geral de Ensino e o Núcleo de Apoio Pedagógico, objetivando a constituição de uma cultura da formação continuada e o Desenvolvimento Profissional dos docentes do IFTM - Campus Uberlândia convidam para:



Período de inscrições: 26 à 28/06/2018

As inscrições serão realizadas por meio de manifestação de interesse pelo e-mail do nap.udi@iftm.edu.br

Caso o número de interessados exceda o quantitativo de vagas(15) realizaremos sorteio no dia 29/06/2018 às 10h no NAP (prédio principal).

Serão destinadas 5 vagas das 15 disponíveis para docentes que estejam em período de estágio probatório, caso manifestem interesse.

Será emitido certificado de participação.

Na grade horária será reservado o horário destinado a sua participação nesta formação.

Participem!

Atenciosamente,

DEPEX

Apêndice E – Carta encaminhada, por e-mail, aos professores para participação na pesquisa

I Ciclo de Estudos Reflexivos - maiores informações
qua, 4 de jul de 2018 11:51

Prezado (a) professor(a) , bom dia!

Primeiramente, gostaríamos de agradecer pelo interesse apresentado em participar do I Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Os Ciclos de Estudos Reflexivos surgiram da necessidade de espaços de formação sobre temáticas que partem das nossas necessidades formativas e foram criados como uma primeira experiência formativa que o IFTM - Campus Uberlândia está implantando como um projeto de Desenvolvimento Profissional Docente.

É uma formação pautada no trabalho colaborativo. Os estudos sobre essa metodologia de formação colaborativa e sua implantação estão sendo desenvolvidos pela equipe do NAP- Núcleo de Apoio Pedagógico e contam com as reflexões acerca do projeto de doutorado da pedagoga Marlei.

Nesse sentido, seria importante seu conhecimento e seu consentimento para a participação dessa primeira experiência formativa (piloto), pois os envolvidos na formação terão uma atuação ativa no processo e serão participantes das análises do projeto de pesquisa de doutorado intitulado: "Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores do IFTM: identidade, saberes e práticas".

Segue, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contém explicações mais detalhadas sobre o seu envolvimento no processo da pesquisa com princípio/ finalidade formativa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética – CEP/ UFU e pode ser apreciado através do parecer nº 2.725.443.

A partir dos esclarecimentos acima, gostaríamos de confirmar sua participação na formação, até amanhã, pois estamos finalizando os horários e você terá em sua grade horária o horário reservado para esta formação.

Desejamos que seja uma formação que promova nosso desenvolvimento profissional e sirva de parâmetros e reflexões para os novos Ciclos de Formação que serão realizados de forma contínua no âmbito de nosso Campus.

Estamos à disposição para esclarecimentos,

Equipe NAP

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado **"Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores do IFTM: identidade, saberes e práticas."** que será desenvolvido sob à responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Marlei José de Souza Dias.**

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições de processos formativos para a construção dos saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional de professores que atuam na Educação Superior e Profissional-tecnológica. Investigar as necessidades formativas relacionadas à prática pedagógica dos professores da Educação Superior e Profissional-tecnológica. Analisar possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional. Contribuir para a constituição de uma cultura da formação continuada, bem como para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior e Profissional-tecnológica.

O Termo de consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Marlei José de Souza Dias**, no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores atuantes na educação superior e profissional-tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, localizado em Minas Gerais.

Na sua participação você responderá um questionário sobre suas necessidades formativas. Você poderá, ainda, ser selecionado para participar da etapa seguinte da pesquisa com princípio/ finalidade formativa, onde serão selecionados 20 participantes, assim como para conceder uma entrevista ao final de sua participação, que será gravada digitalmente e após a transcrição será totalmente desgravada. Tanto a pesquisa com princípio/ finalidade formativa, quanto o questionário e a entrevista serão realizados em seu local de trabalho, em data e horário que melhor lhe convier. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos códigos alfanuméricos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Ma. Marlei José de Souza Dias (34-9960-2848) Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa – FACED - 34-3239-4163) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.".

Uberlândia, ...de .....de 2018.

_____

Assinatura dos Pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____

Participante da Pesquisa

Apêndice G - Memórias das Sessões Reflexivas

MEMÓRIAS: 1ª "Sessão Reflexiva"

Data: 05/09/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 6

1/ pesquisadora, 2, 3, 4, 6, 7.

Participantes: 13

Marie Curie, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Transiático, Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou um pouco conturbado para os mediadores e participantes. Nosso trajeto até o Campus Uberlândia estava com a velocidade reduzida devido a um ônibus que estava parado na pista por motivo de reparo. Houve atraso no início da "Sessão Reflexiva" o que comprometeu o desenvolvimento das atividades planejadas. Atrasamos também no momento da apresentação dos mediadores e participantes, visto que esses espaços de expressão são raros. Dessa forma, revemos o planejamento: a apresentação do projeto dos Ciclos de Estudos Reflexivos ficou para a 2ª "Sessão Reflexiva".

1. **Lanche- espaço de socialização.** Organizamos o lanche com todo cuidado e carinho para nossa primeira "Sessão Reflexiva". O café fica a disposição durante toda a sessão. No início da "Sessão Reflexiva" já colocamos a disposição à mesa de café e colocamos um som ambiente para tornar o clima aconchegante e para que pudéssemos acalmar, visto que o Campus fica na fazenda e enfrentamos diariamente um trajeto de 25 quilômetros em média.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

2. **Abertura dos "Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica"**, pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Uberlândia. Primeiramente, eu como pesquisadora teci algumas considerações em relação à pesquisa e a formação:

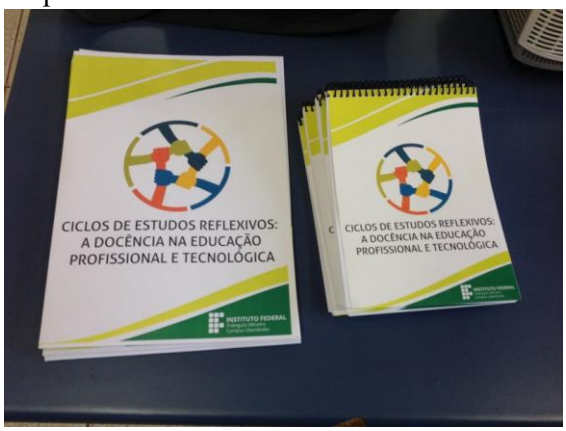
a) Do prazer que sentíamos em tê-los conosco e de terem aceitado participar da pesquisa e dei boas vindas;
b) Expliquei que a pesquisa está respaldada pelos princípios éticos e fiz menção ao TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que todos irão assinar como forma de concordar com a pesquisa e de estarem respaldados.
c) Como forma de registro das Sessões Reflexivas utilizaremos a gravação do áudio das nossas conversas. Todos concordaram e assim iniciamos a "Sessão Reflexiva" e a gravação.

Abertura: (A GRAVAÇÃO INICIA A PARTIR DAQUI) O Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão abriu sua fala dizendo que estávamos muito felizes por iniciar a formação, porém que

esse processo de formação não está iniciando agora, mas que é fruto de estudos e reflexões que já iniciaram no NAP com o Lostodom e Dedé, enquanto estavam à frente da Coordenação Geral de Ensino e Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, respectivamente. Há um consenso da importância da capacitação e da formação continuada dos professores, pois muitos são bacharéis e não tiveram formação para lidar com os processos relacionados à docência especificamente e a instituição que os recebe tem a responsabilidade em oportunizar essa formação. A proposta de formação foi construída tendo como base uma pesquisa e o levantamento de dados das necessidades formativas. Esse primeiro Ciclo de Estudos Reflexivos que se inicia é muito importante para nós e que ele não se torne apenas um projeto, mas um programa de formação e que se institucionalize. Para que todos pudessem estar aqui nesse momento houve por traz uma organização de aulas e trabalho, para que a instituição pudesse continuar trabalhando enquanto estivermos na formação. A formação vai gerar uma certificação e estamos estudamos uma forma para que possamos computar também na nossa RAD. Ele desejou a todos um ótimo Ciclo de Estudos Reflexivos e disse que é disso que estamos precisando e as pessoas estão aqui voluntariamente com vontade de participar. O que for preciso e o que for possível fazer podemos contar com ele.

Após esse momento o grupo colaborativo quis fazer registros de fotos com a presença do DEPEX. Foi um momento de descontração.

3. **Entrega dos diários reflexivos** (blocos de anotações), canetas, pastas e projeto de formação simplificado.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os participantes ficaram empolgados e felizes em receberem o material, pois o mesmo demonstra o zelo e a organização para com a formação.

4. A mediadora 1 (pesquisadora) explicou sobre os principais pontos da pesquisa e informou que ficarão na nossa sala de reflexão os seguintes materiais:

a) Regulamento do NAP (onde consta que temos como atribuição a promoção da formação continuada dos professores);
b) O projeto simplificado da formação;
c) Explicações sobre a pesquisa;
d) O projeto da pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFU (CEP);
e) Além de livros que falam sobre a metodologia da pesquisa-ação crítco-colaborativa.

5. **Elemento estético -** Música – Apresentação da Música "A metade" de Oswaldo Montenegro. Explicamos que nos Ciclos de Estudos Reflexivos estaremos trabalhando com as temáticas levantadas pelo grupo, mas também estamos inserindo os procedimentos e as metodologias de

aula. Desse modo, apresentamos que mais importante do que o CONTEÚDO (TEMÁTICAS) e a FORMA (METODOLOGIA) é o PROCESSO ensino-aprendizagem. Assim, trouxemos o elemento estético como forma de aguçar nossas emoções e de mostrar que a docência é movida também por elas. Refletimos que não estamos prontos/acabados e a cada momento a gente se constitui. Constituímos a nossa identidade. Nós enquanto Núcleo de Apoio Pedagógico nos constituímos como pedagogas e vocês se constituem como docentes. É importante termos a consciência de que não estamos prontos e que essa construção perpassa a nossa vida e remete o nosso desenvolvimento profissional, pois enquanto se está aberto na visão de que não está pronto você vê a necessidade de se desenvolver profissionalmente. O foco da formação é que possamos proporcionar o desenvolvimento profissional docente. Fizemos essa reflexão e pedimos para que olhassem o banner que estava ao fundo da sala com a imagem de uma pessoa pensando e dentro desse pensamento encontramos algumas palavras que remetem ao desenvolvimento profissional docente, são elas: a **docência** como cerne da profissão/ essência; a **formação** tanto inicial como continuada e nesse momento fiz a menção que para nos a perspectiva que trabalhamos é da formação como contínua e não continuada; a **identidade** docente que se constitui do eu pessoal e do eu profissional e citamos Nóvoa (2000), como autor que trabalha nessa perspectiva, a ressignificar nossos **saberes** docentes que são os que construímos na graduação e na pós-graduação, bem como os saberes da experiência, da prática profissional e a partir dessa ressignificação dos saberes podemos rever nossas **práticas** docentes. Houve a reflexão da importância da formação para a participante Júlia que diz que será fundamental para o doutorado dela e é um dos motivos que lhe trouxe para o Ciclo de Estudos Reflexivos, pois ela pesquisa a própria prática. A participante Dedé falou que o elemento estético além de nos fazer refletir que estamos em construção também nos mostra que o tempo todo estamos mudando de perspectiva e que esse estudo reflexivo também passa por isso, que é saber se colocar no lugar do outro sob a perspectiva do outro. Reforçamos do potencial que tem esses espaços e que cada um de nós tem um olhar e uma expectativa sobre os Ciclos de Estudos Reflexivos. A metodologia crítico-colaborativa é uma metodologia de pesquisa que transformamos numa metodologia de formação e que todos de forma igual estamos nesse processo para aprender, contribuir, colaborar e refletir uns com os outros. Tivemos o cuidado de criar toda identidade dos ciclos e o nosso colega do áudio visual nos auxiliou (excelente profissional) para que essa identidade perpasse todas nossas ações formativas e, dessa forma, outros Ciclos de Estudos Reflexivos virão com essa identidade construída. Reforçamos que o projeto da formação está em construção, apesar de boa parte dele já está escrito, é nesse primeiro "de Estudos Reflexivos que vamos terminar de escrevê-lo e todos tem um papel fundamental, todos tem uma colaboração grande com o processo. Aproveitamos esse momento para falar que eles receberam os blocos de anotações também chamados de "Diários Reflexivos" para que possam ir registrando as reflexões sobre cada "Sessão Reflexiva", ou seja, o que agregou, o que avançou ou que te fez refletir nesse processo. Nesse momento, fiz menção a nossa atividade final do Ciclo de Estudos Reflexivos que é a elaboração de uma "Carta Pedagógica". Ainda em relação ao bloco de anotações pedimos para que olhassem a frase que escolhemos "Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi, Paulo Freire (2013)", pois essa é a nossa intenção com vocês, que vocês olhem para vocês e para a práticas de vocês com um olhar diferente e esperamos contribuir para que isso aconteça.

6. **Apresentamos os objetivos da 1ª "Sessão Reflexiva":**

-Conhecer os participantes; apesar de estarmos juntos há um bom tempo, mas é um momento de conhecermos os aspectos que a gente não conhece no cotidiano, na correria.
-Apresentar o projeto de formação docente;
-Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
-Levantar as necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo.

7. **Apresentação dos mediadores**: falamos que essas apresentações seriam diferentes e deveriam constar quem somos no pessoal e no profissional e nossas expectativas em relação à formação. Apresentação dos mediadores seguiu a seguinte ordem: Mediador 2, Mediador 4, Mediador 3, Mediador 7 e Mediador 1/ Pesquisadora. O Mediador 5 se ausentou nesse dia. Foi um momento muito importante para que pudéssemos conhecer uns aos outros. São histórias de vida e de profissão muito diversas e emocionantes.

8. **Apresentação dos participantes:** em relação à dinâmica da apresentação dos professores havíamos pensado de sentarem em duplas para que pudessem contar um ao outro um pouco de sua história de vida e de profissão e, posteriormente, um apresentar o outro, mas preferiram a auto apresentação, pois sentiram que seria muito importante e rico falar de si. Como a metodologia é colaborativa mudamos o planejamento. Apresentação dos docentes participantes seguiu a seguinte ordem: Marie Curie, LaVita, Júlia, Vitória, Transiático, Barretto, Bibika, Matheus, Dedé, Mateus, Lostodom, Siomi da Silva e Maravilha. Nesse dia tivemos ausência dos seguintes participantes: Lula Livre, Patch- Adams, Kingnaldo e Frida. Foi um momento muito rico movido por emoções e de grandes descobertas que nos fez compreender muito do que somos.

9. Apresentação do projeto de pesquisa ficou para a próxima "Sessão Reflexiva", pois o tempo passou rápido com tantas histórias boas de ouvir.

10. Entregamos uma folha de papel A4, dividida em dois lados. De um lado explicamos que será colocado os termos desafios e crises da docência, de outro, as expectativas em relação à participação nas ações formativas. Pedimos que os docentes refletissem e preenchessem esses dados, o que irá corroborar para a construção das temáticas a serem discutidas nas Sessões Reflexivas, partindo então, das necessidades formativas apresentadas pelos próprios docentes. Foi criada uma Sala Virtual no *Google Classroom* onde essa atividade deverá ser postada até dia 07/09. Foi explicado também que no *Google Classroom* eles encontrarão os documentos (planejamentos, textos e demais materiais) que utilizamos nas Sessões Reflexivas, além de poder interagir com o grupo colaborativo.

11. Encerramos a 1ª "Sessão Reflexiva" com a expectativa do que nos espera para as próximas sessões e aproveitamos para falar que o lanche também será colaborativo, porém no próximo encontro os organizadores ficam ainda responsáveis pelo lanche e na próxima "Sessão Reflexiva" faremos a divisão em grupos de responsáveis pelos lanches nas demais sessões. A participante Maravilha se propôs a levar pão de queijo em todas as sessões.

MEMÓRIAS: 2ª "Sessão Reflexiva"

Data: 12/09/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 6

1/ pesquisadora, 2, 3, 4, 6, 7.

Participantes: 17

Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Transiático, Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, porém ainda atrasamos um pouco devido aos últimos detalhes e a organização do lanche, pois não tem como deixar tudo pronto no dia anterior, contudo precisaremos deixar a sala da sessão organizada no dia anterior para agilizar o início. Tivemos um contratempo em relação ao clipe, visto que o computador não estava localizando o arquivo. Demoramos um tempo, mais conseguimos resolver o problema com auxilio dos participantes e foi um momento de reflexão sobre o uso das tecnologias, pois acontece com frequência de planejarmos e termos problemas diversos na execução e o replanejar faz parte do fazer docente. Explicamos o que havia acontecido com o clipe. Cantamos parabéns para os aniversariantes da semana: mediador 2 e kingnaldo. Os mediadores mais uma vez ficaram ansiosos, pois não foi possível cumprir o planejado no tempo disponível.

1. **Lanche colaborativo-** espaço de socialização.

2. **Entrega dos diários reflexivos** (blocos de anotações), canetas, pastas e projeto de pesquisa aos participantes que haviam faltado.

3. Primeiramente, eu como pesquisadora teci algumas considerações em relação à pesquisa e a formação para os participantes que não participaram da 1ª "Sessão Reflexiva". Falei dos seguintes pontos:

d) Do prazer que sentíamos em tê-los conosco e de terem aceitado participar da pesquisa e deu boas vindas;
e) Expliquei que a pesquisa está respaldada pelos princípios éticos e fez menção ao TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que todos assinam como forma de concordar com a pesquisa e de estarem respaldados.
f) Como forma de registro das Sessões Reflexivas será utilizada a gravação do áudio das nossas conversas. Todos concordaram e assim iniciamos a "Sessão Reflexiva" e a gravação.

4. **Socializar as memórias da 1ª "Sessão Reflexiva"**- inicialmente falamos da metodologia de trabalhar com as memórias para que possamos sempre retomar do ponto onde paramos. As memórias estarão disponíveis no *Google Classroom* e após as explicações começamos a relatar como foi a memória da 1ª "Sessão Reflexiva".

5. **Apresentação dos participantes ausentes na 1ª "Sessão Reflexiva"**. Explicamos a metodologia que era para falar do eu pessoal e do eu profissional, pois compõe a nossa pessoa/ nosso ser. Apresentação dos docentes participantes seguiu a seguinte ordem: Lula Livre; Patch Adams; Frida e Kingnaldo. Foram disponibilizados 3 minutos para cada participante. Foi um momento muito rico movido por emoções e de grandes descobertas que nos faz compreender muito do que somos.

6. **Apresentamos os objetivos da "2ª Sessão Reflexiva":**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Conhecer os participantes que não participaram da 1ª Sessão Reflexiva;
- Apresentar o projeto de formação docente;

- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
- Levantar as necessidades formativas e expectativas em relação ao processo formativo;
- Elaborar o cronograma para as próximas Sessões Reflexivas;
-Refletir sobre a importância da identidade docente para o desenvolvimento profissional docente;
- Elaborar Crachás.

7. **Apresentação do projeto dos Ciclos de Estudos Reflexivos** – fizemos a apresentação do projeto: justificativa, objetivos, metodologia; avaliação e dados que nos possibilita verificar as necessidades formativas (esses dados foram levantados pelo NAP através de um formulário no *Google Forms*). Na parte dos gráficos alguns pontos foram mais polêmicos, principalmente, em relação à pergunta **se a formação acadêmica nos preparou para atuar como docente** e, segundo os participantes, os dados não refletem totalmente a realidade, pois a pergunta pode ter dupla interpretação. O outro ponto foi em relação à pergunta **como o IFTM pode lhe ajudar a formar melhor**, apresentamos as três formas apontadas pelos docentes, que foram: **promovendo cursos e momentos para as trocas de experiências dentro da própria instituição; oportunizando a continuidade nos estudos e oportunizando participação em cursos e congressos em outras instituições** e a última forma foi motivo de questionamentos em relação aos procedimentos, investimentos e incentivos nessa possibilidade de formação. Os professores participantes relataram que gostariam de participar da criação dos procedimentos. Sobre essa problemática ficamos de levar a questão para a gestão. As falas delongaram um pouco mais do que o previsto e foi sugerido pelo Transiático e pela Marie Curie que disponibilizássemos o planejamento com o tempo de cada atividade para que eles possam se organizar e disciplinar, de forma que possamos cumprir o que foi planejado. Ficamos de disponibilizar o planejamento das Sessões Reflexivas alguns dias antes para que possam ter conhecimento de como será desenvolvido a sessão, bem como disponibilizar no quadro branco no dia da sessão. Nesse momento, fizemos a leitura do planejamento com o tempo para cada atividade e aproveitamos para informar que atividade programada para tratarmos dos textos sobre identidade docente ficará para a próxima sessão, juntamente, com os Crachás. Falamos que no próximo encontro trabalharemos com o Contrato didático e nele colocaremos o tempo de fala para organizarmos melhor o tempo.

8. **Elemento estético:** Clipe dos professores na atividade docente, seja ela de ensino, pesquisa, extensão ou atividades de gestão. Temos como objetivo refletirmos sobre a importância da construção da identidade docente. Foi um momento de muita alegria e descontração, apesar de não ser o principal objetivo. Os professores disseram que sentiram falta do NAP no vidéo. Falamos que no final faremos um clipe com todos os envolvidos (participantes e mediadores), porém explicamos que estamos no papel de mediadores e o clipe era para tratar da identidade do docente.

9. **Levantamento das necessidades formativas e expectativas relacionadas ao processo formativo foi desenvolvida da seguinte forma:**

a) Fizemos uma pergunta para reflexão: Ser professor é uma escolha?
b) Dividimos os participantes em 3 grupos de 6 pessoas. Pelo quantitativo de pessoas (17) formou-se dois grupo de 6 participantes e 1 grupo de cinco participantes.
c) Entregamos para os participantes os dados sobre as desafios e crises da docência e as expectativas quanto ao processo formativo que haviam enviado individualmente no *Google Classroom*.
d) Pedimos que registrassem as necessidades formativas e as expectativas relacionadas ao processo formativo apontadas por cada participante de forma que não ouvesse repetição. Foi um momento de trocas de olhares, reflexões e de trabalho colaborativo.
e) Após essa atividade colocamos em um quadro único que foi organizado no computador onde foram registradas as necessidades e expectativas de todos os grupos. Foi projetado para que todos pudessem ver e opinar.

f) Tiramos da nossa programação em concordância com os participantes o dia 19/09/2018 , pois será a Semana da Família Rural. Planejamos outro dia para substituir
g) Pelo tempo que já estava finalizando foi sugerido que o NAP organizasse as temáticas e o cronograma. O NAP ficou de realizar, mas socializará com o grupo colaborativo na Sala Virtual antes do fechamento para que pudessem opinar.

10. **Encerramos a 2ª Sessão Reflexiva-** explicamos que para a próxima "Sessão Reflexiva" iniciaremos trabalhando com o Contrato Didático (Mateus sugeriu que tivéssemos um dia específico para postar material) e, posteriormente, trabalharemos os textos já disponibilizados no *Google Classroom* e faremos a construção do Crachá. Falamos também do lanche colaborativo e que será construída uma planilha no *drive* para que possam colocar em qual dia ficarão responsáveis. A professora / participante Maravilha reforçou que vai levar pão de queijo em todas as sessões. La Vita sugeriu um dia de café agroecológico. O participante Barretto pediu para mostrar o vidéo/ reportagem na qual ele participou quando era soldado de uma apresentação que envolvia 40 pessoas numa pirâmide humana em cima de uma moto. Oportunidade para conhecermos melhor os participantes.

MEMÓRIAS: 3ª "Sessão Reflexiva"

Data: 26/09/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 5

1/ pesquisadora, 2, 4, 6, 7. Nesse dia contamos com a participação de um ator para uma perfomace.

Participantes:

Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Lostodom, Maravilha, Barretto, Kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo sem atrasos, pois conseguimos deixar a sala organizada no dia anterior conforme planejado. Fizemos um esforço para que o elemento estético fosse realizado da forma como planejamos. Foi nos solicitado a participação de um amigo do ator que faria a performace, pois ele estudava sobre a temática identidade. Porém, a entrada de uma pessoa estranha ao grupo causa certo desconforto, mas conseguimos contornar. A performace deixou a desejar, pelo curto tempo de atuação do ator e, ainda, pela alusão da máscara preta ao lado escuro do ser humano. Esse epsidódio nos fez refletir o quanto que temos que ser sensíveis nas nossas ações, pois podemos ser incoerentes. Tivemos um contratempo em relação entrevista de Zygmant Bauman, mais uma vez o uso da tecnologia sendo alvo de reflexão, pois a entrevista é legendada, porém a legenda é apenas do aplicativo "*Youtube*" não podendo ser salva no pendrive. Ficamos de enviar o link da entrevista. Foi sugerido que colocássemos no quadro o planejamento das atividades com o tempo de início e fim de cada atividade.

1. **Lanche colaborativo- espaço de socialização.**

2. **Socializamos as memórias da 2ª Sessão Reflexiva.**

3. **Apresentamos os objetivos da 3ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
- Socializar o cronograma;
- Finalizar o contrato didático;
-Refletir sobre a importância da identidade docente para o desenvolvimento profissional docente;
- Elaborar Crachás.

4. **Socialização do cronograma** – fizemos a apresentação do cronograma lembrando que ele nasceu dos desafios e das crises da docência e que as expectativas com o processo formativo são os objetivos e/ou nossas pretensões em relação a formação. Compartilhamos na sala virtual e houve colaboração de alguns participantes e que já fizemos a interlocução por meio da sala virtual e trouxemos já o documento com todas as contribuições. Após a apresentação todos disseram estar de acordo. O cronograma ficará disponível no *Google Classroom*. Houve a contribuição do Siomi da Silva no sentido que ele já experimentou um método parecido chamado "Diana", ou seja, um método dialógico. Relatou que fez experiência com suas turmas e que a principio os estudantes estranharam, principalmente, dos cursos integrados, talvez pela falta de autonomia. Isso também se deve porque nunca ouvimos dos alunos o que eles querem aprender.

5. **Finalização do Contrato Didático** – explicamos que o Contrato Didático é um instrumento que possui regras para uma boa organização da aula e que podem estar implementando em suas aulas, pois regras criadas colaborativamente tem uma maior chance de serem cumpridas. Como referência foi sugerido um texto da Profa Dra Geovana Ferreira Melo. Foram colocadas algumas questões disparadoras: Pensando na construção de um espaço favorável à aprendizagem, qual

papel do professor e dos estudantes na relação pedagógica? O que deve haver nas aulas para que elas sejam proveitosas e prazerosas? Quais regras devem ser elaboradas e seguidas? Ao apresentar foi sugerido algumas modificações:

1) Foi sugerido que colocássemos a definição de "bom senso" que usaremos.
2) No caso do uso do celular, pois se tratar de um grupo onde todos estão participando da formação por vontade própria e com objetivos bem definidos, optamos por retirar esse tópico.

Após a apresentação todos disseram estarem de acordo. O Contrato Didático ficará disponível no *Google Classroom.* Aproveitamos para informar que além do Contrato Didático disponibilizaremos também no *Google Classroom* o cronograma do I Ciclo de Estudos Reflexivos, os planejamentos, as memórias das Sessões Reflexivas, as fotos da sessões, os elementos estéticos, os textos para leitura, bem como sugestões de leituras complementares como é o caso da entrevista de Antônio Nóvoa : "o professor se forma na escola".

6. **Elemento estético:** para instigar nossas reflexões - performance artística: "Os vários eus que me habitam", realizada por um ator da cidade. Esse elemento estético veio mostrar que nossa identidade é construída no dia a dia e que somos uma composição de vários "eus". E a cada momento da nossa vida estamos em busca de objetivos diferentes e isso vai nos constituindo. Os espaços em que convivemos seja ele familiar, o espaço de trabalho e a instituição vai aos poucos constituindo a nossa identidade, por isso a reflexão sobre "Os vários eus que nos habitam". Foi comentado pelo Barretto sobre a importância do lúdico, mas que temos que fazer avaliações e cuidado, pois o lado negro foi representado pela máscara negra.

Tínhamos como planejamento a apresentação do vídeo sobre "Identidade pessoal" de Zygmunt Bauman. Explicamos que ele é um estudioso da Identidade Pessoal que traz reflexões importantes sobre a constituição da identidade neste mundo em constantes transformações. O vidéo não carregou a legenda e optamos por não passar, mas disponibilizaremos no *Google Classroom.*

7. **Reflexão sobre a identidade docente e intensificação do trabalho docente.**

Trabalhamos os textos: 1)Identidade docente: constantes e desafios - Marcelo Garcia e 2) Formação de professores: identidade e saberes da docência - Selma Garrido Pimenta. Refletimos, inicialmente, que o professor se constitui a partir de vários saberes: 1) Específico; 2) Pedagógico e 3) Saberes da experiência. Fizemos a análise dos textos em grupos de até 5 pessoas, utilizando de excertos dos textos para uma análise a partir de questões problematizadoras. Foi alertado pelo Siomi da Silva que em grupos grandes a participação de todos acaba sendo menor, por isso a importância de trabalharmos com grupos menores. As questões problematizadoras foram: Grupo 1) Do ponto de vista da construção da identidade profissional: Quem sou eu neste momento?; O que quero vir a ser?; Grupo 2) Houveram situações ou professores que marcaram/marcam a sua atividade docente? O que você coloca em prática que te remete a esses professores ou situações marcantes? e Grupo 3) Você acredita que o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional se fazem numa contínua reflexão <u>na</u> e <u>sobre</u> a prática ? Essas reflexões devem acontecer no isolamento? Por quê? Após o tempo de diálogos nos grupos que durou em torno de 25 minutos, abrimos para a socialização. O Grupo 1 relatou: que os dois textos dialogam sobre a identidade profissional. Eles dialogam em qual sentido? De mostrar para nos leitores que essa identidade profissional seja ela qual for é mutável, ou seja, não deve ser pensada de uma forma estática. É um convite para pararmos com a ideia de que eu sou um professor assim. Como você é um professor assim, se a cada ano nosso público é diferente. É abrir o espaço para que você leve em consideração os fatores externos. Exemplo, o aluno que está na sua frente ele é historicamente situado, para ele da linguística aplicada eles vão ensinar sabendo que existe um contexto histórico, um momento político pelo qual o aluno está passando. A identidade docente é um fenômeno relacional. Deu exemplo de um show do Nando Reis e da inflexibilidade do cantor em relação ao repertório, mas não saiu de casa sabendo? ou Pensando no público que iria encontrar? Levando para sala de aula, se você não for flexível e não tiver sensibilidade para ajustar é um desafio muito grande para sua profissão, pois talvez esteja num nível de complexidade que a turma não consegue

acompanhar e você continuará dando aula sozinho. Se está no nível mais baixo o aluno diz isso a gente domina bem e já compreende, mas o professor diz: mais é o que está planejado para as quatro semanas e vamos continuar. Você tem que estar aberto para essa construção. O Grupo 2 relatou: os trechos trabalham com a constituição da identidade docente e compreenderam que a identidade é construída durante toda nossa vida. Desde quando ingressamos na escola, na educação infantil temos contato com professores como uma pessoa importante em sua vida. E as práticas que ele desenvolve acaba de alguma forma nos marcando e nos influenciando. Trata da importância dos aspectos emocionais para a aprendizagem, ou seja, de promover, de facilitar e não apenas as emoções positivas nos marcam, mas as negativas também. Sem emoção não há aprendizagem efetivamente. Se o professor achar que está pronto e acabado ele não possibilitará mudanças. O texto fala da não valorização do professor. Nos somos privilegiados, mas estamos de certa forma , sujeito a exigências, como a RAD. Da forma que ela foi pensada não valoriza o trabalho do professor. Estamos vivendo uma intensificação do trabalho docente. O Grupo 3 relatou: o primeiro texto chamou atenção pela importância da autoformação e o segundo fala da importância da formação em coletivos. Talvez a primeira pergunta deveria ser o que é identidade? Existe algumas criticas até ao próprio conceito de identidade. Pediu para acrescentar uma questão: e na reflexão sobre a reflexão. Ou seja, o que eu estou entendendo disso, pois pode estar fazendo uma reflexão equivocada, mesmo que eu esteja tentando. Respondemos que sim. Cada um do grupo teceu reflexões sobre seu processo de formação. Essas reflexões devem acontecem no isolamento? ou se quer podem? Parece- me impossível. A docência não é realizada de forma isolada, sem ter um ouvinte. A reflexão é importante que aconteça com os alunos e com os colegas também. E estamos sempre comparando esse momento aqui com a sala de aula. Foi um espaço propicio para grandes debates e reflexões.

8. **Finalização-** Pedimos que nos sugerissem textos e metodologias para as demais Sessões Reflexivas, pois a metodologia é colaborativa e todos devem estar envolvidos em todas as etapas do processo. Falamos sobre o texto que estávamos pensando para a próxima sessão. Perguntamos se trabalhar com os trechos foi bom e todos disseram que sim.

MEMÓRIAS: 4ª "Sessão Reflexiva"

Data: 03/10/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 6

1/ pesquisadora, 2, 4, 5, 6,7.

Participantes: 11

Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Mateus, Bibika, Júlia, Vitória, Barretto, Siomi da Silva, Frida, Transiático.

Atividades
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos. Como não conseguimos finalizar ficou combinado que continuaremos o tema na próxima "Sessão Reflexiva".
Lanche- espaço de socialização.
1. **Socializamos as memórias da 3ª Sessão Reflexiva.**

2. **Apresentamos os objetivos da 4ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
- Elaborar Crachás;
- Conhecer e refletir sobre a institucionalidade dos Instintos Federais;
-Analisar e refletir a institucionalidade do IFTM por meio da "Plataforma Nilo Peçanha".

3. **Elaboração dos Crachás**
Para mobilizar a atividade retomamos a sessão anterior que tratamos sobre a "Identidade pessoal e profissional docente", principalmente, em relação à importância de pensar a identidade como algo em construção. Refletimos também que o eu pessoal e o eu profissional não se separam. Ao desenvolver a elaboração dos Crachás duas questões se fizeram prementes: Quem sou eu nesse momento? Que professor eu estou sendo?
Disponibilizamos um papel A3 com a seguinte pergunta: O que me representa? E no rodapé da página deixamos um espaço para que pudessem colocar o nome / pseudônimo. Explicamos que o pseudônimo seria o nome o qual usaria na minha tese quando fosse mencionar suas falas. Além do A3 disponibilizamos também materiais diversos como revista; canetinha cola; cola colorida; pincel de várias cores e etc. Caso eles quisessem poderiam sentar-se ao chão.
Para inspiração colocamos a música "Caçador de mim" do Milton Nascimento.
Foi um momento de criação e de repensar a identidade.
Explicamos que a reflexão sobre essa atividade será realizada na última "Sessão Reflexiva".

4. **Elemento estético:** entregamos para eles redações produzidas pelos estudantes dos cursos técnicos. Explicamos que as redações foram solicitadas pela comunicação da reitoria como forma de apresentar o que representa o IFTM para os estudantes. As redações tem o propósito de comemorar os 10 anos dos Institutos Federais. Ao todo eram 6 redações diferentes de estudantes dos cursos técnicos integrados e subsequentes.
Pedimos que lessem as redações pensando se o IFTM, de certa forma, conseguiu alcançar esse aluno e se nós imprimimos marcas na vida desses estudantes. E se alcançamos nossa missão. Posteriormente, pedimos que falassem das impressões deles sobre os textos. Fizemos a reflexão das redações fazendo um paralelelo com a institucionalidade dos Institutos Federais, temática a ser estudada nessa "Sessão Reflexiva". E daí a pergunta: São 10 anos mesmo? Nesse momento explicamos que foi com o objetivo de refletirmos ao longo da sessão que colamos nas cadeiras essa pergunta. Os professores ficaram muito felizes com as redações, principalmente por darem aulas para esses alunos. Como forma de organizar a leitura e comentários das redações foi sugerido que falassem juntos os professores que receberam a mesma redação. Foi um momento muito rico e de uma proporção maior do que pensamos. Teceram várias reflexões. Eles entendem que o IF é

diferencial na vida dos estudantes e que estamos sim cumprindo a nossa missão e sentiram felizes com o retorno dos estudantes. Foi pontuado que não temos memórias das atividades relacionadas ao ensino e que está sendo requisitado um lugar para trabalhar com os projetos de ensino na área de ciências, mas que esbarra em várias questões. Temos muita coisa boa sendo realizada. Precisamos ter um lugar de memórias, pois a história da instituição vai se perdendo e a história também da nossa identidade. E aí nos questionamos: são 10 anos mesmo? E foi lembrado pelo Transiático que esse lugar tem 50 anos de existência. Disse que a memória pode estar espalhada e o pouco que tem está biblioteca e gabinete da direção. Foi sugerido que fizéssemos ao final do Ciclo de Estudos Reflexivos uma proposição/ produto desse curso. Desse modo, pensamos na Carta Aberta para que pudéssemos registrar nossas sugestões de melhorias da instituição e ao final da formação ser entregue a gestão da mesma.

5. **Conhecer e refletir sobre a institucionalidade dos Instintos Federais/ Analisar e refletir a institucionalidade do IFTM por meio da "Plataforma Nilo Peçanha".**

Iniciamos o estudo do texto "Escolas Técnicas VS Vontade de ser Universidade" do Gustavo Henrique de Moura que foi um dos responsáveis pela criação da Plataforma Nilo Peçanha e é servidor público no MEC. Apresentamos como proposição a importância de olharmos para nós enquanto instituição. Falamos um pouco sobre os Institutos Federais, quantidade de instituições e as políticas / leis que tratam da Educação Profissional e Tecnológica. Mateus fez uma crítica ao texto, mas fala que o texto é muito bom. A crítica se deve pela ausência de elementos no texto para conhecer a legislação. Ele disse que se baseou em Acácia Kuenzer e Zuleide para explicar a questão da dualidade entre ensino Propedêutico e o ensino Técnico em sua tese de doutorado. Disse que não vê nos nossos professores essa vontade de ser universidade, porém houve manifestações no sentido que temos nas falas de professores, principalmente os que atuam no ensino superior a demonstração dessa vontade. Mateus disse que fez o estudo sobre essa dualidade e gostaria de ter oportunidade de falar sobre o assunto. Explicamos a metodologia, ou seja, que vamos trabalhar o texto, mas também a palestra do Gustavo Henrique Moura que traz reflexões sobre essa dualidade. O Transiático disse que ao ler o texto ele reviveu todo o processo em lócus e sugeriu falar do processo histórico do IFTM - Campus Uberlândia. Entregamos os dados da Plataforma Nilo Peçanha com os dados do IFTM para que pudessem analisar.

6. **Finalização -** Como não conseguimos finalizar toda a atividade proposta e ficou combinado que continuaríamos o tema na próxima "Sessão Reflexiva" combinamos que iríamos articular com Mateus e o Transiático de como se daria as contribuições deles.

MEMÓRIAS: 5ª "Sessão Reflexiva"

Data: 10/10/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 9

1, 2, 4, 5, 6, 7. Nesse dia, contamos com a participação do Transiático e da Dedé no relato de vivencias em uma das atividades propostas. E também com o Mateus na apresentação de sua tese, onde fez um estudo sobre os Institutos Federais.

Participantes: 10

Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, La Vita, Júlia, Vitória, Siomi da Silva, Frida, Transiático.

Atividades
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo e sem atrasos.
Lanche- espaço de socialização.
1. **Socializamos as memórias da 4ª Sessão Reflexiva-** frisamos a importância dos professores que não construíram o Crachá que passem no NAP para poderem realizar a atividade, pois usaremos os Crachás na última "Sessão Reflexiva"**.**

2. **Apresentamos os objetivos da 5ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
- Conhecer e refletir sobre a institucionalidade dos Instintos Federais;
-Analisar e refletir a institucionalidade do IFTM por meio da "Plataforma Nilo Peçanha".

3. **Elemento estético: "Breve histórico da institucionalidade do IFTM –Câmpus Uberlândia: o olhar de quem viveu a história".**
Convidamos para dialogarmos com o grupo sobre a temática os participantes Transiático e a Dedé, pois vivenciaram os momentos de transição do Campus Uberlândia. Agradeceram a oportunidade de poder falar sobre essa história. No momento da fala os participantes puderem acompanhar através de fotos um pouco dessa história. Refletimos sobre as nossas memórias, pois essas fotos não foram catalogadas e aos poucos vai perdendo a história. Disse que o decreto de criação da Escola Agrícola é de 1954, porém iniciou o funcionamento da 1ª turma em 1969. Transiático e a Dedé disseram que vão falar sobre esse contexto histórico baseado nas tensões que foram percebidas no decorrer das mudanças ocorridas da Escola Agrícola ao IFTM - Campus Uberlândia. Utilizou como referencia a dissertação de mestrado defendida em 2011 sobre a História do Colégio Agrícola de Uberlândia da Daniele da Costa Garcia. O período de estudo foi entre 1957 e 1972, pois faz um apanhando interessante sobre o momento histórico e político da época. O Transiático disse que chegou na Instituição em 1993 e que as tensões eram diversas: vontade de ser universidade; criação de cursos superiores, qualificação profissional dos docente (mestrado e doutorado), muitos eram professores pelo esquema I e II , dualidade (ensino técnico e ensino médio), além de questões políticas devido a visões diferentes do que deveria ser o projeto da escola em diversos contextos históricos. Refletimos que hoje estamos vivendo mais um retrocesso em relação a nossa identidade e nossa missão.

4. **Refletir sobre a Identidade Institucional e as políticas de educação tecnológica.**
Continuamos nossas reflexões em relação ao texto "Institutos Federais VS a vontade ser Universidade" de Gustavo Moura. Fizemos reflexões acerca do texto, bem como utilizamos trecho da palestra ministrada por Gustavo Moura no IF Sul de Minas. Essa palestra foi em comemoração aos 10 anos dos Institutos Federais. Na palestra ele traça o histórico das tensões por qual passou a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e faz reflexões atuais sobre a identidade dos Institutos Federais, além de trazer dados atuais da Plataforma Nilo Peçanha. Para fomentar as nossas discussões utilizamos dados da Plataforma Nilo Peçanha referente ao IFTM. Mateus agradeceu a oportunidade de falar sobre seu trabalho e deu suas contribuições em relação a dualidade do ensino (ensino propedêutico e educação profissional) que perpassa a história da

educação profissional com seus estudos realizados no doutorado. Tratamos dos seguintes temas: qual o papel da escola técnica no desenvolvimento nacional; qual o percentual de alunos por Cor e Renda do IFTM; atendimento aos percentuais da Lei de criação dos IFs no IFTM ; índice de eficiência do IFTM; taxa de evasão do IFTM; qual a qualidade institucional mensurada pelo ENEM em âmbito nacional?; qual a principal distorção na missão dos Institutos Federais?; academização excessiva do corpo docente; titulação do corpo docente do IFTM; atividade docente - modelo das Universidades; relação matrículas por professor do IFTM e alguns indicadores de desempenho da Rede Federal.

Finalização - ficamos em dúvida se o custo por aluno se é anual e após confirmação o valor é sim por matrícula ano. A média de gasto por aluno é R$16.000,00, porém quando olhamos os dados apenas do IFTM esses dados passam para mais de R$20.000,00. Nesse cálculo estão fora os pensionistas/ inativos, investimentos e inversões financeiras. Decidimos junto com o grupo colaborativo de termos mais uma sessão, pois utilizamos para a temática "Identidade Institucional" mais de uma sessão. Todos concordaram e, dessa forma, nossa última sessão será dia 05/12/2018. Lula Livre falou da importância da Marie Curie contar sua experiência de integração que realiza com outra professora do Campus Uberlândia. A Vitória que vai nos auxiliar na mediação da temática "Integração Curricular" se manifestou dizendo que já está na programação esse momento.

MEMÓRIAS: 6ª "Sessão Reflexiva"

Data: 24/10/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 6

1,2,4,5,7. Nesse dia tivemos a presença de um mediador externo para colaborar com as discussões sobre a temática.

Participantes: 16

Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Frida, Transiático e Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo sem atrasos.

1. **Lanche- espaço de socialização.**

2. **Apresentamos a Mediadora Externa que mediou a sessão junto com os demais mediadores**

Nesse momento a mediadora externa que é psicológa falou um pouco de sua trajetória e do interesse pela temática e pediu que os professores se apresentassem para aproximar mais deles, dizendo o nome e área que trabalham. A mediadora externa muito tranquila e carismática acolheu e foi muito bem acolhida pelo grupo. A experiência da mediadora em ter desenvolvido pesquisa colaborativa favoreceu a criação desse espaço propicio a aprendizagem.

3. **Apresentamos os objetivos da 6ª Sessão Reflexiva:**

- Socializar a memória da última "Sessão Reflexiva";
- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
-Possibilitar reflexões sobre a afetividade na relação professor-estudante na educação profissional e tecnológica, tendo em vista a influência das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes na construção de espaços favoráveis a aprendizagem.

4. **Socializamos as memórias da 5ª "Sessão Reflexiva"**

5. **Elemento estético: "*The Wall" – Pink Floyd.***

Após a primeira sensibilização da mediadora externa passamos o vídeo *"The Wall" – Pink Floyd*". O vidéo promoveu algumas reflexões em relação ao momento histórico, ao ambiente social, pois o vidéo acaba sendo em alguns aspectos atual. Refletimos a importância de não reproduzir modelos negativos, mas é necessário termos outros modelos positivos. O vidéo mostra que a gente afeta e afetado por qualquer estímulo que a gente absorve. Serve para refletir nossas ações e seus efeitos.

6. **Refletir sobre a Interação professor-estudante a partir do texto "Afetividade na práticas pedagógicas" – de Sérgio Antônio da Silva Leite**

Antes de passarmos o vidéo *"The Wall de Pink Floyd"* a mediadora externa desenvolveu uma dinâmica de chuvas de palavras sobre as impressões que os professores possuem sobre professores inesquecíveis para eles. O que vem a mente quando houve a frase professor inesquecível? Algumas palavras foram mencionadas: confiança, transformação, humildade, afetividade, gentileza, expressão, entusiasmo, compreensão, sinceridade, empatia, dedicação, humano, carinho, envolvimento e etc. A partir desse momento puderam relatar como eram seus professores inesquecíveis. Foi um momento muito rico de grandes contribuições e reflexões sobre a importância dos vários aspectos da docência, dentre eles a importância do planejamento da aula. A medidora externa fez a seguinte reflexão: quando vem a mente apenas aspectos afetivos é uma prova que o desenvolvimento e aprendizagem no cognitivo não é separado do afetivo, somos seres unos e assim não tem como fechar uma caixinha e abrir outra. E os aspectos afetivos são sim uma marca muito importante para nossa constituição enquanto sujeito e profissional. Os aspectos subjetivos, segundo a mediadora externa também podem ser

desenvolvidos, ou seja, parte-se do pressuposto que eu posso desenvolver a gentileza, a bondade e etc. Precisamos ser mais otimistas com o mundo e com a gente mesmo. A gente desenvolve aspectos subjetivos, pois a gente não nasce sendo gentil, sendo bom e etc. e parte do principio que somos seres históricos e culturais e que vamos desenvolver muito enquanto ser humano a partir das relações que a gente estabelece no mundo e que bom que a gente se transforma. Reforçou que o aspecto cognitivo e a técnica (metodologia) também são muito importantes. Houve depoimentos de que professores que passaram pelos seus caminhos não tiveram sensibilidade e afetividade e deixaram marcas negativas. E falaram da importância da empatia e de se colocar no lugar do outro. Após a reflexão do vidéo entramos na discussão do texto sobre "Afetividade na práticas pedagógicas" de Sérgio Antônio da Silva Leite. O autor traz que dependendo das nossas ações nós podemos distanciar ou aproximar o estudante para a relação professor-aluno e para relação do aluno com o conteúdo. O autor coloca que as práticas pedagógicas, a afetividade e a aprendizagem perpassam pela escolha dos objetivos de ensino; pela decisão sobre o início do processo de ensino; pela organização dos conteúdos de ensino; pela escolha dos procedimentos e atividades de ensino e pela escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. Apesar de parecer rotineiro no nosso espaço docente são aspectos que precisam ser muito bem pensados, pois determina os afetos positivos ou negativos do estudante com relação ao professor e com o próprio conteúdo que está sendo trabalhado. A mediadora externa desenvolveu uma dinâmica em grupo para que pudessem refletir sobre os cinco aspectos apresentados pelo autor e cada grupo ficou com um aspecto. Utilizou-se de alguns questionamentos mobilizadores. Depois abriu para a socialização dos grupos. Foi um momento muito rico de troca e reflexão.

7. **Finalização –** A mediadora externa finalizou com livro de Paulo Freire – "Pedagogia da Autonomia- saberes necessários a prática pedagógica", pois ele traz aspectos tão importantes de uma docência humana que deveria ser usado como livro de cabeceira. Ela trouxe uma frase do livro pra fechar: "O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca" (p. 96).
Então, que possamos em deixar marcas positivas em nossos alunos.

MEMÓRIAS: 7ª "Sessão Reflexiva"

Data: 31/10/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 7

1, 2, 4, 5, 7. Nesse dia tivemos a presença de um mediadora externa para colaborar com as discussões sobre a temática. E contamos, também, para relato de experiência com a participação de um professor do IFTM - Campus Uberlândia que não participa da formação.

Participantes:

Lula Livre, Marie Curie, Patch-Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Frida.

Atividades
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo sem atrasos.

1. **Lanche- espaço de socialização.**

2. **Apresentamos a mediadora externa, que é formada em Letras e faz doutorado sobre avaliação. Ela mediou à sessão junto com os demais mediadores. Agradecemos a presença.**

3. **Apresentamos e agradecemos o professor do Campus Uberlândia pela oportunidade de contar um pouco da sua trajetória acadêmica em uma escola sem avaliação formal.**

4. **Apresentamos os objetivos da 6ª Sessão Reflexiva:**

- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
-Refletir sobre a importância do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem.
-Possibilitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica, com foco na compreensão conceitual e de seus princípios e finalidades.
-Problematizar alguns aspectos relacionados à avaliação, como suas funções (formativa e somativa), sua forma (formal ou informal), o papel dos atores envolvidos, sua relação com as notas escolares e outros que surgirem nas discussões.
-Experimentar a construção de propostas de trabalho na perspectiva do paradigma da avaliação formativa e refletir coletivamente sobre essas propostas.
-Apresentar referências sobre o assunto que possibilitem a continuidade dos estudos sobre a avaliação.

5. **Socializamos as memórias da 5ª Sessão Reflexiva.**

6. **Refletir sobre a importância do planejamento para o processo ensino-aprendizagem.**
Refletimos sobre a importância do planejamento do curso, da disciplina e da aula. Precisa ser coerente com a concepção de educação, de sociedade, de homem e de mundo que temos. E algumas perguntas se fazem necessário: Quem são os alunos? Quais são as suas expectativas?

7. **Elemento estético: Depoimento - Uma escola sem avaliação formal. Com um professor do IFTM - Campus Uberlândia**
Ele contou e apresentou fotos sobre a sua trajetória educacional em uma escola em Lavras (Fundada em 1988 por uma cooperativa de pais), chamada Gralha Azul e não possui avaliações formais (tipo prova), mas que mesmo não vivenciando esse tipo de avaliação durante sua trajetória acadêmica na educação básica conseguiu êxito em vestibulares, concursos e demais avaliações por qual passou no decorrer de sua vida adulta. Foi um momento muito rico para o grupo colaborativo, de muitas dúvidas e provocações em relação a proposta de ensino da escola Gralha Azul.

8. **Avaliação da aprendizagem: conceito e finalidades - os princípios da avaliação formativa – baseado no artigo** LUCKESI, C. C.. AP Conferência - O que é mesmo o ato de avaliar na aprendizagem? Conferência promovida pelo SESI, Salvador, Bahia, 28/06/2016. 2016. (Conferência). Primeiramente, a mediadora externa se apresentou e agradeceu o convite de poder

compartilhar um pouco de seus estudos e pediu que falassem o primeiro nome e a última formação para que soubessem um pouco das áreas. Posteriormente, apresentou os pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa fazendo um paralelo com a avaliação classificatória. E disse que existem várias coisas imbricadas e que não dá pra mudar só a avaliação, pois a concepção de educação, de sociedade, de homem, de mundo precisa estar em coerência. Após suas explicações sobre o paradigma da avaliação formativa abriu-se para um bate-bola. Esse momento foi super importante para discutimos os pontos controversos. A mediadora externa deixou exposto alguns livros sobre a temática para que pudessem manuseá-los durante a experimentAÇÃO, onde foi solicitado que pensassem propostas de trabalho na perspectiva da avaliação formativa. Os professores foram divididos em três grupos de quatro pessoas e podiam se organizar por áreas, por afinidade das áreas, para que pudessem fazer o exercício de trabalhar coletivamente. A ideia foi que escolhessem uma unidade temática e construíssem, um planejamento: tema, objetivos, seleção dos conteúdos, metodologia e escolha dos instrumentos e que pensassem na avaliação numa perspectiva formativa. Na socialização cada grupo teve que vender sua proposta de avaliação formativa. Foi um espaço rico e propicio ao trabalho coletivo e a pensar de forma integrada já facilitando a abertura para que possamos trabalhar a temática da próxima sessão que é sobre Integração Curricular.

9. **Finalização –** para finalização a mediadora externa propôs um *Feedback* coletivo da "Sessão Reflexiva". Os relatos foram no sentido de que a sessão mobilizou reflexões **i**mportantes em relação à avaliação da aprendizagem.

MEMÓRIAS: 8ª "Sessão Reflexiva"

Data: 07/11/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 7

1, 2, 4,5, 7. Nesse dia tivemos a presença de um participante externo para relato de experiência. E contamos com a mediação da Vitória participante da formação.

Participantes:

Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Bibika, Júlia, Vitória, Barretto, kingnaldo, Siomi da Silva, Frida, Transiático, Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, mas atrasamos um pouco em virtude de aguardarmos a chegada de mais professores. Gastamos um tempo maior com o elemento estético e nos projetos desenvolvidos no IFTM - Campus Uberlândia, por isso optamos por deixar a construção de um currículo e a construção da Colcha de Retalhos para o início da 9ª Sessão Reflexiva.

1. **Lanche- espaço de socialização.**

2. **Apresentamos os objetivos da 8ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Refletir sobre a importância de pensar e construir juntos;
- Compreender a complexidade na integração curricular por meio dos aspectos teóricos;
-Conhecer a experiência da ESEBA em tecer junto;
-Socializar os projetos de integração curricular desenvolvidos no nosso Campus;
-Experimentar a construção de propostas de trabalho integrado na perspectiva do Paradigma da Complexidade e refletir coletivamente sobre essas propostas.

3. **Socializamos as memórias da 7ª Sessão Reflexiva.**

4. **A complexidade na integração curricular: aspectos teóricos.**
A Vitória nossa colega de ciclo aceitou mediar essa sessão sobre integração curricular. Ela iniciou dizendo o porquê da escolha pela temática e falou que está estudando essa temática na sua pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos no PPGEL/ILEEL – UFU. Explicou o que é a teoria da complexidade/transdisciplinariedade. Edgar Morin (1921) diz que a Complexidade não é sinônimo de complicado. Do latin *complectere- traçar, tecer, enlaçar – o que é tecido junto.* Segundo Morin (2003), a complexidade á um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A integração é um dos pilares da complexidade . *Transdisciplinaridade* é, pois, nas palavras de Nicolescu (2014), o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina. Mudar o paradigma tradicional para o paradigma transdisciplinar não é fácil, pois fomos formados no paradigma cartesiano, vendo as disciplinas de forma compartimentada. Ela explicou os termos disciplinariedade, multidisciplinariedade, interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade usando a metáfora "A gaiola e os pássaros", NICOLESCU, 2014. Foi um momento muito rico e de grandes trocas de experiências, mas de muita inquietação.

5. **Elemento estético: "O tecer junto: experiência da ESEBA"**, com um professor da ESEBA. Agradecemos a presença do professor. Ele disse que veio conhecer outros pássaros, mas a gaiola pode estar aberta, mais o pássaro pode não querer voar. Para ele o transdisciplinar é um desassossego. Começa por ele e perpassa pelo diálogo. Pediu que os participantes se apresentassem. E se apresentou também falando que é filho de escola pública e que se formou em história. Contou sobre a experiência que desenvolve na ESEBA. Participou de um convênio com a Filândia e relata que mudou sua forma de pensar. Além da Filândia ele fez a leitura de um livro de Edgar Morin com o título "Ensinar a viver" que ampliou a sua visão. Ele contou e apresentou o Manual do aluno crítico, onde o aluno se torna autor durante o processo de construção do conhecimento. Apresentou outros projetos que desenvolve na ESEBA, dentre eles: Projeto Tecer

Juntos, Projeto Escavação, Roda de conversa e Pesquisa Interdisciplinar de Valorização da Vida. E apresentou a colcha que foi tecida junta com os pais, avós, alunos e etc. Foi um relato muito interessante e que os participantes gostaram muito.

6. **Apresentação de projetos: o olhar de quem já se propõe a integrar no IFTM**
Alguns professores se colocaram a disposição para relatar os projetos que desenvolvem nas disciplinas sob sua responsabilidade. Marie Curie e Dedé fizeram os relatos e, posteriormente, abriu-se para o diálogo. Nos relatos ficou claro a dificuldade de se trabalhar de forma integrada e o que se tem hoje são experiências pontuais de integração. Os projetos integradores quando bem organizados são um dos caminhos da integração.

7. **Zoom - Feedback coletivo-** fizemos uma dinâmica diferente para ver como estão nossas percepções e concepções. A atividade teve duas etapas: a primeira através do vídeo do livro Zoom e a segunda etapa foi para refletir sobre algumas perguntas. As perguntas são: "sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causantes, estando tudo ligado por um laço natural e invisível, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como também considero impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes" (PASCAL apud MORIN, 1990a, p.148). Que reflexões esta frase nos sugere para repensarmos as questões curriculares? Por que é importante se trabalhar o currículo a partir do pensamento complexo? O que significa assumir um currículo na perspectiva da complexidade? Que implicações decorrem em relação às formas de organização escolar e às minhas práticas pedagógicas? Após a leitura foi dado 7 minutos para colocar no papel tudo o que pensam e, posteriormente, darem um título. Caso não pensassem em nada deveriam, ainda sim, escrever não estou pensando em nada. Para finalizar pedimos que lessem suas escritas. Pudemos ver que a temática causa ainda muitas inquietações e que não se esgota aqui.

8. **Finalização –** gastamos um tempo maior no elemento estético e nos projetos desenvolvidos no IFTM - Campus Uberlândia, por isso optamos por deixar a construção de um currículo integrado e a construção da Colcha de Retalhos para o início da 9ª Sessão Reflexiva.

MEMÓRIAS: 9ª "Sessão Reflexiva"

Data: 14/11/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 7

1, 3, 4,5. Nesse dia contamos com a mediação da Vitória e do Siomi da Silva e uma mediadora externa que é professora do IFTM - Campus Uberlândia, porém não participa da formação.

Participantes: 14

Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Maravilha, Barretto, Siomi da Silva, Transiático, Matheus.

Atividades

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, apesar de poucos professores estarem presentes. Posteriormente, ao início os demais professores foram chegando.

1. **Lanche- espaço de socialização.**

2. **Apresentamos os objetivos da 9ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
-Experimentar a construção de propostas de trabalho integrado na perspectiva do Paradigma da Complexidade e refletir coletivamente sobre essas propostas;
- Socializar os projetos de integração curricular e de metodologias ativas desenvolvidos no nosso Campus;
- Refletir sobre o papel do professor na educação centrada no estudante.

3. **Socializamos as memórias da 8ª Sessão Reflexiva.**

4. **Revisão teórica sobre o paradigma da complexidade e a transdisciplinariedade.**
Vitória inicia a sessão retomando a revisão teórica sobre o paradigma da complexidade e a transdisciplinariedade que foi tratada na última sessão. Disse que segundo Edgar Morin estamos em um momento de mudança de paradigma do cartesiano/ tradicional para o paradigma da complexidade. A complexidade é aquilo que é tecido junto. Ela explicou, novamente, os termos disciplinariedade, multidisciplinariedade, interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade usando a metáfora da "A gaiola e os pássaros", NICOLESCU, 2014. Disse que a integração é um passo da proposta transdiciplinar.

5. **Elemento estético: "Mensagem do professor da ESEBA aos participantes"**
O professor escreveu em três retalhos mensagens de motivação que irão compor nossa colcha. Disse que ele está em São Paulo visitando escolas inovadores. Ele disse que é possível. Ele escreveu as seguintes palavras: esperança, acreditar e união.

6. **Vivência – primeiros ensaios da construção de um currículo integrado.**
Para desenvolvermos a vivência retomamos a experiência do professor da ESEBA através das fotos. Pedimos que sentassem em grupos de quatro pessoas e entregamos os seguintes materiais: ementas das disciplinas que os professores ministram, folha para anotação das possibilidades de integração, retalhos coloridos, pincel para tecido, linha e agulha. Após o desenvolvimento da atividade pedimos que um representante de cada grupo compartilhasse como foi à experiência. Foi sugerido que se pensasse na necessidade de um currículo que prepare o aluno também para a vida. Conseguiram pensar em áreas integradoras e projetos integradores. Importância de trabalhar nas unidades curriculares através dos projetos integradores pensando em articular trabalhos para a semana multidisciplinar. Fizeram referência a construção da colcha como uma grande rede de integração. Vitória disse que

temos um caminho muito bom pela frente, com desafios, mas com grandes possibilidades. O Transiático contou a experiência da FATEC de Pompéia onde eles não tem a organização curricular dividida em disciplinas. A fundação organizou a capacitação de professores para trabalhar com a mudança de paradigma. Após os participantes e mediadores terem escrito nos retalhos. Recolhemos por grupos e levamos para uma costureira para fazer a "Colcha de Retalhos".

7. **Professor ou tutor? Como estamos trabalhando?**
Siomi da Silva iniciou sua fala contando sua experiência à frente da reformulação do PPC de Agropecuária. Foi um momento de muitos questionamentos e trocas de ideias, principalmente, em relação aos dados levantados. Posteriormente, foi organizado os grupos com algumas regras na composição, pois alguns professores já conheciam o jogo que seria trabalhado com os demais professores e, também, foi pedido que os professores de línguas sentassem separado, para que ajudassem os colegas. O jogo tem como objetivo desenvolver a reflexão do professor sobre as diversas nuances que envolve o processo ensino-aprendizagem. Eles jogaram por cerca de 50 minutos com a mediação do Lostodom, do Siomi da Silva e de uma professora do IFTM - Campus Uberlândia que foi convidada para essa atividade e após esse momento Siomi da Silva retomou para finalizar. Disse que o objetivo não era jogar o jogo todo, mas vivenciar essa experiência. A ideia não é esgotar o assunto, mas discutir o máximo que pudermos e que terminamos com o gostinho de quero mais.

8. **Finalização** – para finalizar agradecemos o Siomi da Silva, a professora convidada e a Vitória pela mediação. Combinamos que no início da próxima sessão o Barretto contará sua experiência. Falamos que na próxima sessão contaremos com uma mediadora externa. Colocamos o problema dos horários em virtude do horário de quarta-feira no calendário acadêmico ser referente a uma sexta-feira. Optamos por fazer a sessão na quarta-feira a tarde. Falamos que se deixamos para frente ficaríamos muito próximo do término do semestre. Mateus disse que o mais rico dos encontros é as trocas entre os colegas e que não vê problema em finalizar no dia 12 de dezembro. A opção seria colocarmos um dia a mais ou tirarmos a temática sobre a psicologia escolar. Ficamos de ver a possibilidade de troca de horário com a mediadora da próxima sessão e avisamos na Sala Virtual.

MEMÓRIAS: 10ª "Sessão Reflexiva"

Data: 28/11/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30
Mediadores: 5

1,4,7. Neste dia contamos com a participação de uma mediadora externa. Barretto fez um relato sobre suas experiências com metodologias ativas.

Participantes:

Lula Livre, Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Bibika, La Vita, Júlia, Vitória, Lostodom, Barretto, Frida.

Atividades
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo.
Lanche- espaço de socialização.
1. **Apresentamos os objetivos da 10ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
- Socializar a experiência com metodologias ativas em atividades desenvolvidas no nosso Campus;
- Apresentar a temática sobre metodologias ativas e as Tics;
- Expor sugestões para o uso das metodologias ativas na educação;
- Propor um trabalho a partir das metodologias apresentadas.

2. **Socializamos as memórias da 9ª Sessão Reflexiva.**

3. **Relato de experiência com metodologias ativas no IFTM - Campus Uberlândia**
Barretto relatou duas experiências: Projeto Lógica, filosofia e ciência. O projeto foi realizado por três professores (Barretto, Bibika e outro professor do Campus Uberlândia) e foi desenvolvido no 1ºC em 2013. Ele diz não saber se realmente é metodologia ativa. Todos os professores trabalhavam nas suas disciplinas com lógica, porém com enfoques diferentes e resolveram trabalhar com a temática através de um projeto. Destacou a importância de avaliar a aprendizagem do aluno e não a personalidade do aluno. Outra experiência foi às aulas que no período em que estava na Itália ministrou aulas para o 1ºC com a parceria do professor com um professor do Campus Uberlândia via *Skype*. Ele disse que não nomeou essas atividades como metodologias ativas. Trouxe uma reflexão sobre o momento atual pelo qual passa a educação brasileira. Fez uma análise que estamos trocando os livros de Paulo Freire por outros livros totalmente contrários, exemplo Lógica da Canalhice , O Imbecíl Juvenil, dentre outros.

4. **Elemento estético: "Vídeo Teste de Percepção"**
A mediadora externa colocou um vídeo para testar a percepção. Perguntou se alguém conseguiu ver mais alguma coisa além da cena? Por mais que falou para ficar atentos as cenas não perceberam que houveram 21 modificações na cena. O quanto atento você estava? Refletimos o quanto é importante termos olhar aguçado e um olhar diferente para a aprendizagem dos alunos.

5. **Apresentar a temática sobre metodologias ativas e as Tics. Expor sugestões para o uso das metodologias ativas na educação. Propor um trabalho a partir das metodologias apresentadas**.
Primeiramente, agradecemos a presença da Mediadora Externa . Ela disse que já fazemos metodologias ativas faz tempo, mas conceituar o que fazemos é importante. Quem nunca teve alunos protagonistas? Falou que iria falar sobre o conceito rapidamente, pois acha mais importante que eles vivenciem as ferramentas. As metodologias sozinhas não fazem nada, precisam da mediação dos professores. As metodologias ativas surgiram na saúde. Precisamos ir iniciando as experiências e não desistir quando aparecerem os obstáculos, inclusive precisamos ter cuidado para não distorcê- las. Fizemos reflexão sobre a EAD e seus benefícios e os prejuízos para o processo ensino-aprendizagem. As reflexões foram também em relação à EAD para o ensino fundamental e médio e esses debates foram intensos. Tem prós e contras para o uso da EAD. Precisamos ter o

senso crítico. Não podemos ter medo de errar. Refletimos o quanto estamos lidando com gerações frágeis. A mediadora externa deixou duas referências para que os professores aprofundem suas discussões: Desescolarização (Ana Tomás) e Escolarizando o mundo. Após o momento de reflexão mediadora externa desenvolveu uma atividade a partir de ferramentas que ela utiliza e estão no seu site. Ela disse que era para eles escolherem uma ferramenta e desenvolver um aula em grupo utilizando uma das ferramentas, sendo elas: *Webquest, Google forms, Canvas, Linoit e Scrum*. Eles optaram por utilizar *Linoit e Canvas* .

6. **Finalização**

Para finalizar a sessão cada grupo socializou a ferramenta que desenvolveu**.** Foram ao todo 4 apresentações.

MEMÓRIAS: 11ª "Sessão Reflexiva"

Data: 05/12/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30

Mediadores: 8

1, 2, 3, 4, 5, 6,7. Neste dia contamos com a participação de um mediador externo.

Participantes: 9

Lula Livre , Marie Curie, Patch Adams, Dedé, Mateus, Júlia, Vitória, Lostodom, Barretto

Atividades
Observações do dia: o dia iniciou tranquilo.
Lanche- espaço de socialização.
1. **Apresentamos os objetivos da 11ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última Sessão Reflexiva;
-Conceituar adolescência em uma perspectiva histórico-cultural;
-Explanar conceitos e terminologias referentes aos transtornos emocionais recorrentes no contexto educacional do IFTM - Campus Uberlândia, em uma perspectiva multidisciplinar;
-Apresentar exemplos de situações práticas relacionadas a transtornos emocionais mais comuns no cotidiano escolar e possibilitar trocas de experiências;
-Oportunizar discussões sobre a relação entre teoria e prática.

2. **Socializamos as memórias da 10ª Sessão Reflexiva.**

3. **Elemento estético: "Vídeo: Lucas um intruso no formigueiro"**
Após passar o vidéo a Mediadora 6 fez uma reflexão. Contextualizamos que ele era um garoto que sofria com o Bullying por parte dos colegas por ser menor que eles e no momento de fúria ele atacava as formigas. Trazendo para a psicologia escolar na importância de se trabalhar as diferenças.

4. **Apresentação sobre Psicologia Escolar: Adolescência – conceito e uma perspectiva histórico-cultural.**
Antes de passar o vidéo como elemento estético agradecemos a presença do Mediador Externo por aceitar o convite e mediar essa sessão. O Mediador Exeterno é formado em psicologia e atua como psicólogo na rede municipal. Inicialmente, falou que iria trabalhar com o conceito de adolescência numa perspectiva histórico-cultural, onde considera o adolescente fruto de seu meio social e, por isso, vindo de culturas de diferentes que influencia na forma como são e estão no mundo. A adolesceência é considerada o 2º nascimento humano; deixa de ser selvagem; ocorrem muitas mudanças corporais; fica perdido, pois hora é tratado como criança e hora como adulto; exige-se mais responsabilidade dele; passa pela fase da separação- não querer sair da casa dos pais; confuso para o adolescente , o que eu posso e o que eu não posso fazer; tendência grupal (identidade em construção); necessidade de intelectualizar e fantasiar; crise religiosa (vai experenciar); distorção temporal (o tempo deles não é o tempo nosso); atitude social reivindicatória. Porém, o Mediador Externo explicou que não é porque essas características fazem parte da adolescência que tenho que naturalizar. Hoje alguns transtornos nessa fase são mais comuns como: transtornos de fobia, ansiedade, depressão e Borderline. Passou a falar sobre os principais transtornos que afetam os jovens em Uberlândia que é a depressão e a ansiedade e que em alguns casos pode levar ao suicídio. Explicou alguns sinais que podem aparecer nesses casos e que é essencial considerá-los para um melhor diagnóstico e tratamento.

5. **Transtornos emocionais na adolescência e Estudos de Casos**.
Apresentação intercalada com discussão de casos baseados em situações reais do contexto do IFTM - Campus Uberlândia.

Apresentou um estudo de caso sobre um adolescente com ansiedade, depressão e que já havia feito tentativas de suicídio. Um jovem com problemas familiares. E perguntou aos professores o que fazer? Casou um desconforto por sabermos que temos jovens com essas características na escola e grau de preocupação em fazer ou dar atendimento adequado a esse jovem, inclusive como lidar com ele em sala de aula. O Mediador Externo explicou que no sistema de saúde de Uberlândia o qual ele faz parte existe um protocolo de atendimento e de encaminhamentos, e que nos casos mais graves onde detecta a possibilidade de se tentar contra a vida, o paciente é encaminhado pelo CAPs. Falamos que nesses casos dentro da escola sentimos uma negligencia por parte de alguns pais que nem se quer controlam a medicação dos filhos. É importante também em casos de depressão não falar algumas frases que normalmente as pessoas falam como: deixa disso, isso é bobagem; você tem tudo, o que deve-se fazer é incentivar sem pressionar e se colocar a disposição. Os professores disseram que sentem dificuldade de diagnosticar, mas esse na verdade não é o seu papel e sim de passar comportamentos estranhos e, inclusive, mudanças de comportamento. Dessa forma, foi colocado em pauta a importância de criarmos procedimentos (protocolos de encaminhamentos) para o setor de psicologia e regimentar.

6. **Referência**

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A. PINHEIRO, Verônica de Souza. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 133-147; jul./dez.2002.

MEMÓRIAS: 12ª "Sessão Reflexiva"

Data: 12/12/2018
Duração: 3h30 – **Início:** 8h / **Término:** 11h30

Mediadores: 7

1 ,2,3,4,5,6,7. Neste dia contamos com a presença da Geovana Ferreira Melo orientadora da tese em questão.

Participantes: 15

Barretto, Bibika, Dedé, Frida, Júlia, Kingnaldo, La Vita, Lostodom, Lula Livre, Marie Curie, Mateus, Matheus, Patch Adams, Suomi da Silva, Transiático.

Observações do dia: o dia iniciou tranquilo, pois a maioria dos preparativos já tínhamos deixado pronto no dia anterior. Apenas duas participantes faltaram, sendo que uma justificou a falta com antecedência e deixou sua "Carta Pedagógica" para ser lida, pois estava participando de um evento científico da sua área. A "Sessão Reflexiva" foi repleta de emoção.

Atividades
Iniciamos a "Sessão Reflexiva" do dia de hoje dizendo que estamos finalizando um "Ciclo de Estudos", mas estamos plantando a semente para que ele se perpetue. Foi uma experiência muito aprendizado para os mediadores e, também, para os participantes, pois as contribuições que um pode dar ao outro foi o que de mais rico ficou dessa trajetória. Ficamos com pesar de finalizar esse "Ciclo de Estudos", mas outros virão.

1. **Lanche- espaço de socialização:** o lanche foi preparado com todo carinho pelos mediadores para finalização deste "Ciclo de Estudos".



Fonte: Arquivo da pesquisadora

2. **Apresentamos os objetivos da 12ª Sessão Reflexiva:**
- Socializar a memória da última "Sessão Reflexiva";
- Refletir sobre os sentidos de ser professor do Instituto Federal;
- Refletir sobre as "Sessões Reflexivas", sobre os objetivos do projeto de formação, sobre a metodologia crítico-colaborativa, por meio dos Crachás e das Cartas Pedagógicas.

Para trabalharmos os sentidos de ser professor organizamos a sala com cenários, cheiros, sabores e uma pessoa convidada para com seus conhecimentos de Yoga possamos aguçar nossos sentidos. Para essa atividade convidamos um professor do IFTM - Campus Uberlândia. Construímos ao longo das Sessões Reflexivas, por meio das temáticas e debates algumas reflexões que podem servir de apoio à gestão da instituição como forma de proposições para melhorar o trabalho já

desenvolvido. Combinamos que a Carta Aberta será finalizada na sala virtual e encaminhada ao Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão. Informamos que teremos a participação do Diretor de Ensino Pesquisa e Extensão na entrega dos certificados. Encaminharemos, posteriormente, pelo *Google Forms* um formulário de avaliação deste Ciclo de Estudos Reflexivos, pois servirá de subsídios para a pesquisa desenvolvida com o grupo colaborativo, bem como para planejarmos o próximo "Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica". Agradecemos a presença da Profa Dra Geovana Ferreira Melo como orientadora da pesquisa e pelo papel que desenvolveu plantando a semente na equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico e nos professores participantes da pesquisa sobre a importância do Desenvolvimento profissional Docente e da formação contínua. Geovana é uma pesquisadora em educação que estuda sobre a Formação de Professores e possui experiências formativas desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia. Ela possui um grupo de estudos chamado Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) registrado no CNPq e certificado pela UFU. Por meio de seus estudos e pesquisas sobre a formação de professores utilizando a metodologia crítico-colaborativa que surgiu a oportunidade e o desejo de desenvolver essa pesquisa com vocês. Agradecemos a presença da Geovana e do professor que desenvolverá a meditação e a Yoga com o grupo colaborativo.

3. **Socializamos as memórias da 11ª Sessão Reflexiva.**

4. **"A meditação com professor do IFTM - Campus Uberlândia (convidado)".**

Organizamos a sala em círculo, com almofadas e tapetes de uma forma bem aconchegante e pedimos que todos sentassem nesse espaço. O professor iniciou agradecendo ao convite e contando da sua aproximação com a Yoga. Perguntou: quando vocês veem falar de Yoga o que vem a cabeça de vocês? Surgiram várias palavras: paciência, tranquilidade, paz interior, relaxamento, harmonia e controle de ansiedade. Falou que a quantidade de casos de depressão, ansiedade e suicídio no Brasil aumentaram muito, principalmente entre jovens e adultos com idades entre 15 a 25 anos. Muitas ações são desenvolvidas dentre elas, a Yoga, que seria uma prática para trabalhar mente e corpo. A meditação dá certo e isso já foi comprovado. Ele disse que fica impressionado da necessidade que os alunos possuem de ter esse espaço para trabalhar o equilíbrio entre o corpo e a mente. Hoje não temos mais tempo para processar as informações como antigamente e nosso sistema neurolingual precisa desse tempo, pois está relacionado com as nossas emoções e com o nosso fisiológico. Vendo essa necessidade vamos trabalhar um pouco a mente e o corpo entendendo ser um processo importante para também entendermos nossos alunos, pois perdemos essa conexão mente e corpo. Colocou uma música, pediu para sentarmos de forma mais confortável e iniciou os exercícios. Pediu que prestássemos atenção no nosso processo de respiração e no nosso corpo e para isso fez vários exercícios de respiração. Após a atividade foi um momento de grande euforia, pois falaram uns com os outros o que cada um sentiu com a atividade.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

5. **Refletir sobre o sentido de ser professor no IFTM, sobre as Sessões Reflexivas, sobre os objetivos do projeto de formação e sobre a metodologia crítico-colaborativa, por meio dos Crachás e das Cartas Pedagógicas.**

Abrimos o momento para socializar as Cartas Pedagógicas e os Crachás. Na construção dos Crachás refletimos: quem sou eu nesse momento? Como eu me vejo? e Como os outros me veem? Na escrita das Cartas Pedagógicas refletimos sobre a importância de escrever cartas que foi uma coisa que deixamos de realizar ao longo do tempo, mas que servem para aprendizados e que esses aprendizados se entrecruzam e no espaço colaborativo mais ainda, todas as vivências, todas as reflexões que foram feitas no decorrer desse processo elas não foram individuais, elas foram coletivas, então muito das nossas cartas contam a experiência vivida no coletivo. Iniciamos de forma aleatória as falas dos participantes. Montamos um varal na sala com os Crachás e cada participante buscava o seu e recebia sua Carta Pedagógica que já havia enviado pela sala virtual (*Google Classron*). Iniciamos com Barretto, passamos para o Lula Livre, Júlia, Mateus, LaVita, Suomi da Silva, Transiático, Marie Curie, Lostodom, Bibika, Mediador 4, Mediador 6, Mediador 7, Bibika, Mediador 5, Mediador 3, Patch – Adams, Frida, Matheus, Dedé, Mediador 2, Kingnaldo, Mateus e Mediador 1 falaram em nome de Vitória que estava ausente por estar participando de uma formação, Mediador 1 (pesquisadora), Geovana Ferreira Melo (orientadora) e, por fim, o Diretor de Ensino, Pesquisa e de Extensão.

6. **Vidéo Clip – momentos inesquecíveis**

Fizemos um Movie Maker com as fotos tiradas no decorrer dos "Ciclos de Estudos Reflexivos", mostrando os diversos momentos em que vivemos e convivemos. De fundo colocamos a música: O que é? O que é? de Gonzaguinha.

7. **Relatos finais:**

Ao final entregamos os certificados, mensagens de agradecimento da pesquisadora e da equipe pedagógica, tiramos fotos e nos abraçamos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No slide final colocamos a frase que iniciamos o Ciclo de Estudos Reflexivos:

"Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi" (Paulo Freire, 2013).

Apêndice H – Contrato Didático participantes

CONTRATO DIDÁTICO

No dia 26 de setembro de 2018 os participantes do I Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica discutiram questões referentes à organização do trabalho pedagógico e, de forma colaborativa, definiram os aspectos a serem considerados:

1. Planejamento flexível. A metodologia crítico – colaborativa permite a flexibilidade, inclusive deste contrato didático.
2. Pontualidade para o início e término das atividades. Início às 8h e término às 11h30.
3. Lanche colaborativo. Organizar no *Google drive*. Prazo para inserção dos nomes – 28/09/2018 (sexta-feira).
4. Evitar conversas paralelas. Usar o "bom senso" *.
5. Ser participativo e ético.
6. Equilíbrio de tempo (fala/escuta) no sentido de oportunizar a participação de todos. O tempo de fala para as contribuições coletivas e individuais serão estipuladas no momento de realização de cada atividade, visto que depende dos objetivos propostos.
7. Colocar no *Google Classroom* o planejamento da sessão com 2 (dois) dias de antecedência, visando que todos os participantes conheçam os objetivos da sessão e colaborem para que sejam executados.
8. Colocar no *Google Classroom* os referenciais teóricos e as orientações de estudos 1(um) dia após a última Sessão Reflexiva.
9. Planejar a leitura dos referenciais teóricos – sem estudo não há possibilidade colaborar efetivamente com as reflexões.
10. Buscar, quando das ausências, à atualização do que foi trabalhado na Sessão Reflexiva. Fazer a leitura das "Memórias" que estão disponíveis na pasta *Classroom* no *Google Drive.*
11. Procurar registrar sempre que possível às impressões para facilitar a construção da "Carta Pedagógica".

*****Nesse caso, específico é não delongar conversas onde apenas duas pessoas, ou mais pessoas do grupo conversam, podendo até ser sobre o assunto, mas que o assunto geral continua sendo trabalhado pelo restante do grupo.

Apêndice I - Carta Aberta e comprovação de encaminhamento ao DEPEX

CARTA ABERTA A DIREÇÃO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DO IFTM - CAMPUS UBERLÂNDIA

1) A instituição precisa validar e valorizar os projetos de ensino:

a) realizando o cadastro dos projetos de ensino;

b) emitindo e registrando certificados.

2) Buscar atender solicitações de espaços funcionais (para laboratórios específicos, para atividades coletivas e colaborativas...);

3) Institucionalizar um projeto de valorização e resgate da memória do Campus Uberlândia, catalogando fotos impressas e digitais, colhendo relatos, dentre outras atividades.

4) Realizar um trabalho de divulgação nas escolas localizadas nas periferias das cidade de Uberlândia. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha não há eficiência no atendimento a esse público que tanto precisa de formação técnica para facilitar a inserção no mundo trabalho. Sugere-se o uso de outdoors, como um dos instrumentos para divulgação institucional.

5) Incentivar os professores a participarem de vivências em empresas, na sua área de formação, no intuito de possibilitar o diálogo entre as necessidades do mundo do trabalho e a formação técnica oferecida pela instituição. É comumente percebido que há professores que nunca atuaram nas suas áreas de formação e outros que estão na instituição há muitos anos e percebem a necessidade aproximação com a realidade do mundo do trabalho para a formação de profissionais em consonância com o atendimento aos arranjos produtivos locais/regionais.

6) Incentivar a realização de projetos integradores, principalmente, oportunizando espaços nos horários para alunos , mas também que proporcionem que os professores que possuem projetos possam ter seus horários adequados a sua necessidade.

7) Sugerir junto a PROEN e a CPPD que revisem o regulamento da Atividade Docente para que seja incluído a capacitação docente dentre os critérios de pontuação.

8) Criar protocolos de encaminhamentos para o setor de psicologia e regimentar.

Ass.: Participantes e mediadores do Ciclo de Estudos - 2º semestre/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

MEMORANDO Nº 2/2019 / CAP-UDI - CAMPUS UBERLÂNDIA

Uberlândia, 29/01/2019

Interessado (s): COORDENAÇÃO DE APOIO PEDAGOGICO - CAMPUS UBERLÂNDIA

Destinatário: DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CAMPUS UBERLÂNDIA

Título: Carta Aberta do Ciclos de Estudos Reflexivos- 2º semestre/2018

A,

No Ciclo de Estudos Reflexivos: a docência na educação profissional e tecnológica - 2º semestre/2018 elaboramos uma Carta Aberta a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão com alguns pontos levantados pelos participantes que corroboram com a melhoria das atividades desenvolvidas pelo Campus Uberlândia.

Os participantes da Carta Aberta são:

Em anexo segue a Carta Aberta.

Atenciosamente,

MARLEI JOSE DE SOUZA DIAS
COORDENADOR(A) DE APOIO PEDAGÓGICO

Documento assinado eletronicamente por MARLEI JOSE DE SOUZA DIAS, COORDENADOR(A) DE APOIO PEDAGÓGICO, em 29/01/2019, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília. NUP: 23201.000410/2019-16

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://www.iftm.edu.br/autenticacao/ informando o código verificador **E8D4A22** e o código CRC **78F7F981**.

OBS: retiramos os nomes dos participantes para que não haja identificação.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP

UFU Comitê de Ética em Pesquisa — UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG — Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO IFTM: IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS
Pesquisador: Geovana Ferreira Melo
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 84281317.5.0000.5152
Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.725.443

Apresentação do Projeto:
Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.570.190, de 28 de Março de 2018.

O trabalho de ensinar é uma atividade profissional complexa e requer formação, construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ofício de ensinar, no sentido de preparar o professor para a sua atuação profissional. A motivação para pensar de modo mais cuidadoso e atento sobre as contribuições de ações formativas para o desenvolvimento profissional docente e, consequente um melhor preparo para o professor atuar, veio da minha atuação como pedagoga e por me deparar com as dificuldades e as fragilidades de muitos professores frente aos desafios da profissão. A maioria dos docentes que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais, são bacharéis, logo, não tiveram a formação voltada para a docência, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos, essenciais para o desenvolvimento de uma prática de ensinar competente e consciente. Desse modo, vários são os desafios enfrentados frente à profissão docente, tanto pelos docentes bacharéis que não tiveram, em sua formação inicial, a sistematização de conhecimentos referentes à dimensão pedagógica, quanto para os docentes licenciados, cuja docência na educação superior e profissional-tecnológica são campos novos. Esses desafios são, em sua maioria, com o planejamento das aulas, com as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, bem como com as relações

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

interpessoais.A docência é uma profissão e, assim como as demais, exige preparo, não basta ter o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina a ser ministrada, pois estes não se restringem apenas ao conhecimento técnico, é preciso um saber docente que envolva a dupla competência: a científica e a pedagógica, ou seja, as diferentes dimensões do trabalho docente. Nesse sentido, a formação permanente é condição essencial para o bom desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva reflexiva e preocupada com as várias dimensões do fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2002, p.39), "o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". A formação de professores para atuarem na educação superior e profissional-tecnológica demanda um processo de discussão e revisão dos saberes docentes, pois o mundo, hoje, exige conhecimentos, competências, posturas e habilidades dissonantes com a tradição escolar livresca e baseada na memorização de informações. De acordo com diferentes teóricos (TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 2000), "dominar" o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz.Ainda nesse contexto, muitos são os docentes que buscam uma pós-graduação stricto sensu, que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, tem o objetivo de preparar o docente do ensino superior para o exercício da profissão, no entanto, esses cursos têm proporcionado uma formação verticalizada do conhecimento, priorizando competências específicas de cada área. Esse é o antigo problema da formação do pesquisador versus professor.

Objetivo da Pesquisa:
Analisar as contribuições de processos formativos para a construção dos saberes docentes e para o desenvolvimento da identidade profissional de professores que atuam na Educação Superior e Profissional-tecnológica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Segundo os pesquisadores:

Riscos: Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios: Os professores participantes das ações formativas aqui propostas como fonte principal de construção do corpus desta investigação, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à sua atuação profissional, principalmente, sobre os saberes, identidade profissional e práticas pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Este parecer é resposta as pendências que foram resolvidas pelos pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Estão de acordo.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.570.190, de 28 de Março de 2018, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:
Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Março de 2019.
Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:
a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

• O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

• O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

• O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_997049.pdf	16/05/2018 17:01:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.doc	11/05/2018 22:51:45	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_DOCENTES.docx	11/05/2018 22:48:57	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito

UFU
Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 2.725.443

Ausência	TCLE_DOCENTES.docx	11/05/2018 22:48:57	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	11/05/2018 19:34:05	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	LinksCurriculos.pdf	02/03/2018 15:29:04	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCooparticipacao.pdf	02/03/2018 15:23:24	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/03/2018 10:22:55	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/02/2018 14:24:52	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	TermoCompromisso.pdf	17/10/2017 18:03:09	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAREFLEXIVA.pdf	17/10/2017 17:56:02	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	Modelocoletaanalisedosdado.pdf	17/10/2017 17:54:28	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito
Outros	cartaencaminhamentoprotocolos.pdf	17/10/2017 17:49:26	MARLEI JOSÉ DE SOUZA DIAS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UBERLANDIA, 20 de Junho de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br