

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo
processos**

Sandra da Silva Machado

Pelotas, 2016

Sandra da Silva Machado

Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M149f Machado, Sandra da Silva

Formação continuada de docentes da educação
profissional : entendendo processos / Sandra da Silva
Machado ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet,
orientadora. — Pelotas, 2016.

113 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2016.

1. Processos formativos. 2. Docente da educação
profissional. 3. Formação continuada. I. Zanchet, Beatriz
Maria Boéssio Atrib, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Dedico este trabalho aos meus pais Wilson e Maria, por me mostrarem que a educação transforma vidas. Ao meu esposo Diego e ao meu filho Isaac, um investigador nato.

Agradecimentos

“Em tudo, dai graças porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.” (1 Tessalonicenses 5:18)

Ao término desta pesquisa meu coração se enche de alegria e gratidão, gratidão a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram neste processo.

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela saúde, pela força, pela persistência e por não me permitir desistir.

À minha orientadora Bia, pela acolhida, pelo auxílio, pela paciência, por me permitir aprender com ela e por sempre me transmitir segurança, mesmo quando eu já não encontrava.

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa Margarete, Zé, Gabriela, Nadiane, Cláudia, Sílvia e Valesca, agradeço pelo convívio, por me ouvirem, por me auxiliarem e por contribuírem com meu processo de formação.

Minha gratidão aos professores Miguel, Cristina e Graça por terem aceitado o nosso convite e por suas contribuições para qualificação desta pesquisa.

Agradeço a professora Mabel, minha inspiradora para o ingresso neste processo de busca.

Aos meus colegas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Camaquã, agradeço pela disponibilidade em contribuir com este trabalho, por me permitirem conhecê-los e admirá-los ainda mais pelos professores comprometidos que são com o trabalho na escola.

À minha família, meu pai Wilson, minha mãe Maria da Graça e meu irmão Guilherme pelo auxílio silencioso e as palavras de encorajamento.

Agradeço ao meu filho Isaac por sua alegria e entusiasmo que me contagiam.

Um reconhecimento especial ao meu esposo Diego, pela paciência, pela parceria, por me ouvir, por compreender minhas ausências e pelo estímulo incessante.

Enfim, agradeço aos meus amigos, aqueles que oraram, que torceram por mim e que se importaram.

A todos vocês, o meu mais sincero muito obrigado.

Lista de Quadros

Quadro 1- Demonstrativo da caracterização dos sujeitos.....	49
---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDO	Estágio de Docência orientada
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
Proen	Pró Reitoria de Ensino
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Lista de Apêndices

1 - APÊNDICE A: Convite encaminhado para os participantes da pesquisa.....	103
2 - APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105
3 - APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista.....	107

Lista de Anexos

ANEXO - Resolução CNE/CEB Nº 02/97	111
--	-----

Resumo

MACHADO, Sandra da Silva. **Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos**. 2016. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Este trabalho de pesquisa buscou investigar os movimentos realizados pelos professores do Curso de Especialização em Ensino de Ciências, do Campus Camaquã, com o objetivo de compreender se esta movimentação se constituía em processo formativo. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa pautada nas reflexões propostas por Bogdan e Biklen. O contexto de realização desta pesquisa foi o Curso de Especialização no Ensino de Ciências - Educar pela Pesquisa, do IFSul - Campus Camaquã. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores de diferentes áreas de formação e análise de documentos. Os dados levantados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), à luz das contribuições de Imbernón (2002, 2010), Garcia (1999), Freire (1996, 2005), Tardif (2002), Cunha (2006, 2008), Shulman (1986, 2005), Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (1995, 1997), entre outros. As categorias de análise e discussões foram: as expressões dos professores sobre ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência e o que revelam os professores sobre as buscas e movimentos. Os resultados apontaram que os professores reconhecem a complexidade da docência e a necessidade de saberes específicos para esta ação. Os colaboradores declararam que as necessidades encontradas no cotidiano escolar os impulsionaram em movimentos de buscas por saberes que os auxiliassem na prática pedagógica e por conhecimentos técnicos e pedagógicos. Os docentes reconheceram estes movimentos como possibilidade de aprendizagens, construção e partilha de novos conhecimentos. Foi possível concluir, à luz do referencial teórico, entrelaçado com as contribuições dos entrevistados, que os movimentos vividos pelos professores do Curso de Especialização, do Campus Camaquã, constituíram-se em processos formativos, pois, estes contribuíram com a formação pessoal e profissional desses professores.

Palavras-chave: processos formativos; docente da educação profissional; formação continuada.

Abstract

MACHADO, Sandra da Silva. Continuing Education of Teachers of Vocational Education: understanding processes. 2016. 113p. Thesis (MA) – Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This research aimed to investigate the movements performed by the teachers of the specialization in Science Teaching course at campus Camaquã in order to understand whether these movements were transformed into training process. The methodology used was characterized by a qualitative approach guided by reflections proposed by Bogdan and Biklen. The context of this research was the specialization course in Science Teaching through research of IFSul Campus Camaquã. The data collection was made through semi-structured interviews with seven teachers from different fields and through document analysis. The data collected was analyzed using content analysis proposed by Bardin (1977) in the light of the contributions of Imbernon (2010), Garcia (1999), Freire (1996, 2005) Tardif (2002), Cunha (2008), Shulman (1986, 2005), Pimenta and Anastasiou (2002), Nóvoa (1995, 1997), among others. The categories of analysis and discussions were the expressions of the teachers about being a teacher, teacher training, needs and necessary knowledge for teaching and what the teachers reveal about their searches and movements. The results showed that the teachers recognize the complexity of teaching and the need for specific knowledge for this action. They stated that the requirements found in the school routine boosted them into search movements knowledge that would help them in the pedagogical practice. Teachers recognize these movements as a possibility of learning, building and sharing new knowledge. It was possible to conclude, taking into account the theoretical studies combined with contributions of the respondents, that the movements experienced by the teachers of the Specialization course turned into teaching development, as they contributed to the personal and professional training of these teachers.

Keywords: training processes; teaching of vocational education; continuing education.

Sumário

Apresentação	13
Minha trajetória ou, simplesmente, como tudo começou	15
2 Docência e Educação Profissional	22
2.1 Quem é o professor?.....	23
2.2 O professor da Educação Profissional: o que diz a legislação?.....	31
2.3 Formação de professores.....	35
3 Encaminhamentos metodológicos.....	43
3.1 A pesquisa.....	43
3.2 Situando o contexto de pesquisa: o Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Educar pela pesquisa, do IFSul - Campus Camaquã.....	44
3.3 A questão e objetivos de pesquisa.....	46
3.4 Procedimentos, interlocutores e instrumentos de pesquisa.....	48
3.5 As etapas da pesquisa	52
4 As expressões dos professores em análise.....	54
4.1 Ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência: iniciando o percurso da análise.....	54
4.2 Continuando o itinerário de análise: o que revelaram os professores sobre as buscas e movimentos de estudo	68
Considerações finais.....	88
Referências.....	94
Apêndices.....	102
Anexos.....	109

Apresentação

O processo de construção desta dissertação teve início muito antes de meu ingresso no curso de Mestrado em Educação. O trabalho que agora apresento é fruto de estudos, reflexões, construções, desconstruções e reconstruções que venho fazendo desde meu ingresso na docência, quando comecei a me interessar pelos processos de busca e formação.

Meu ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foram minhas primeiras experiências como professora, momento que senti na pele a necessidade de formação para o exercício da docência. O ingresso na Educação profissional também foi um fator propulsor para o estudo aqui apresentado, tendo em vista minha necessidade de, como Supervisora Pedagógica nesse nível de ensino, compreender como se efetivam os movimentos e processos de formação dos docentes inseridos nesse contexto. Nesta pesquisa, foram investigados os docentes do Curso de Especialização, do Campus Camaquã.

Apresento, nesta dissertação, as reflexões e descobertas que fiz ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e também os resultados encontrados. Para tanto, organizei este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, *minha trajetória ou, simplesmente como tudo começou*, procuro fornecer algumas informações de minhas vivências, experiências, acontecimentos que me constituem como pessoa e como profissional, buscando explicar como ocorreu minha inserção à docência e de onde surgiu o interesse pela pesquisa aqui apresentada.

O segundo capítulo, intitulado *docência e educação profissional*, tem como foco discutir aspectos relacionados a *quem é o professor, o professor da Educação Profissional: o que diz a legislação e formação de professores*. Os referenciais orientaram as escritas ao longo da pesquisa e sustentaram teoricamente o prosseguimento dos estudos.

No terceiro capítulo, *encaminhamentos metodológicos*, explico os percursos realizados na construção desta pesquisa. Indico também, a problemática que a impulsionou, o delineamento metodológico com o qual foi conduzida, as razões pelas quais o local e sujeitos foram escolhidos, instrumentos utilizados e a forma de análise do material coletado.

No quarto capítulo, *as expressões dos professores em análise*, apresento e discuto os dados emergentes dos depoimentos dos professores através do entrelaçamento com o referencial teórico e da análise dos documentos.

Por fim, discorro sobre as *considerações finais* acerca deste estudo.

1 Minha trajetória ou, simplesmente, como tudo começou

*“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.”
(PAULO FREIRE, 1982, p.33)*

Leonardo Boff (1997) diz que todo ponto de vista é a vista a partir de um ponto. Nesse sentido, acredito ser importante contar minha trajetória, para que seja possível a compreensão do ponto de onde falo. A ideia é fornecer algumas informações de minhas vivências, experiências, acontecimentos que me constituem como pessoa e como profissional e que justificam (ou não) minhas escolhas. Assim, busco explicar como ocorreu minha inserção à docência e de onde surgiu o interesse pela pesquisa aqui apresentada.

É difícil falar de si mesmo. A cabeça fervilha, afinal são tantos acontecimentos, lembranças, tantas coisas que nos são significativas e, ao mesmo tempo, surgem os conflitos e as dúvidas: Será que é importante relatar isso? Será relevante? Necessário? E o que é importante para ser mencionado?

Vou tentar ser sucinta neste relato e, ao mesmo tempo, o mais clara possível. Sei que será uma tarefa difícil, já que sintetizar nunca foi meu forte, mas vou tentar.

Quando penso em minha vida escolar e procuro lembrar como essa começou, recordo de uma cena de infância, quando tinha quatro anos. Estava com minha mãe em casa e observava as crianças subindo a rua para irem ao colégio que ficava a menos de uma quadra de minha casa. Lembro que foi nesse dia que manifestei, pela primeira vez, interesse em ir para a escola.

Como eu não tinha irmãos nem crianças com quem brincar, passava o dia com adultos que me cuidavam, enquanto meus pais trabalhavam.

Naquela época, na cidade onde vivia, não havia escolas públicas de Educação Infantil e só era possível ingressar na pré-escola com seis anos e na primeira série com sete. Mesmo não tendo a idade prevista para cursar a pré-escola, minha mãe conseguiu que eu ingressasse nesse nível de ensino, com a condição de que teria de repeti-lo, em virtude da pouca idade. Aceitei essa condição e os desafios que teria de superar na convivência com crianças de mais idade.

No turno inverso ao da escola, por vezes, quando meus pais não tinham onde me deixar, acompanhava meu pai no trabalho. Ele era cobrador de ônibus intermunicipal e acompanhá-lo significava viajar quietinha no último banco do ônibus, vendo “gibis”. Eu gostava das viagens, mas gostava mais dos gibis que ganhava para me entreter. Com o passar do tempo, já não me satisfazia em apenas olhar as figurinhas dos livros, eu queria lê-los. E assim, aos cinco anos fui alfabetizada pelo meu pai, por meio das histórias dos gibis e, por já saber ler, permitiram meu ingresso na primeira série aos seis anos.

Ingressei em uma escola que tinha apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por esse motivo, precisei ser transferida para outra instituição, distante de casa, para continuar os estudos. Lembro que essa nova escola fazia muitas reuniões para os pais e como minha mãe não sabia dirigir e precisava cuidar de meu irmão pequeno, meu pai era quem participava das reuniões escolares. Ele não falava muito sobre a escola, mas eu sabia que dava muita importância ao estudo por falar que era a única forma de termos uma vida melhor e eu acreditei nisso incondicionalmente.

Sempre frequentei escolas públicas e era muito exigente comigo mesma, pois tinha medo de ser reprovada. Embora meus pais não tivessem uma situação econômica estável, nunca faltou o material escolar básico e os livros para eu estudar.

Com treze anos, comecei a participar de um curso de liderança juvenil na Igreja Católica da cidade que oportunizava o ensino para outros adolescentes por meio de palestras, de brincadeiras e de atividades diversas. Gostava muito desse envolvimento, porque visitávamos asilos, cantávamos, contávamos histórias e realizávamos brincadeiras nas creches.

Conclui o Ensino Fundamental e novamente foi necessário mudar de escola, pois essa que frequentava só tinha até a oitava série. Ao concluir essa etapa, despertou em mim a vontade de ir estudar em Pelotas em uma Escola Técnica, pois minha melhor amiga iria para lá também. Como minha família não teria condições de arcar com as despesas de meus estudos fora da cidade, aconselharam-me a cursar o magistério, ali mesmo onde morava, porque, segundo o que diziam, esse curso “era uma boa profissão para mulher”.

Eu nunca havia pensado ou desejado a docência. Não recordo, como as outras meninas, de ter brincado de professora quando era criança. Mesmo atuando como líder de jovens, queria outra coisa para minha vida. Não sabia exatamente o quê, mas sabia que não era nada daquilo que meus pais sugeriam. Entretanto, não tive escolha e tive de cursar o magistério.

Havia uma possibilidade de fugir ao destino que me era imposto, já que para matricular-se no Curso Normal era preciso passar por uma prova de seleção. Acreditei que poderia burlar de alguma forma essa etapa, para não ingressar no curso. Então, no dia da seleção, “esqueci” propositalmente o documento de identificação para entrada na sala. Ao retornar para casa, minha mãe não admitiu tal desculpa e fez-me voltar imediatamente com o documento, em tempo de realizar a prova. Resultado: Fui aprovada.

No primeiro ano de Magistério, precisei trabalhar no turno inverso ao das aulas para custear meus estudos e auxiliar minha família. Paralelamente, trabalhava como monitora em uma Escola de Educação Especial da cidade. Permaneci nessa Instituição até a conclusão do curso Normal. Foi uma experiência muito gratificante, pois tinha a possibilidade de vivenciar na prática o que estudava na teoria, no curso de Magistério. Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tive oportunidade de exercer diferentes funções. Trabalhei como professora de Maternal, em turmas de alunos autistas, na alfabetização de adultos e na oficina de marcenaria. Tive o privilégio de aprender a ver a vida com outros olhos.

Atuei como monitora apenas no primeiro ano, porque nos seguintes fui titular de turma. Era uma responsabilidade grande para uma menina de dezesseis anos e que cursava o segundo ano de Magistério. Muitas foram as dificuldades que enfrentei na prática docente, mas buscava superá-las para que pudesse oferecer o melhor para meus alunos. As dúvidas que surgiam tentava resolver com os

professores do curso Normal, mas eles também não tinham todas as respostas de que precisava.

Durante meu trabalho na APAE, aprendi muito com os profissionais que me acompanhavam nas atividades diárias e, desse tempo, guardo lembranças significativas da psicopedagoga e da supervisora pedagógica que me ofereceram apoio e suporte durante aquele período. Foi nesse momento que me percebi apaixonada pela profissão, pois projetava planos e escolhas para o futuro, almejava ser psicóloga ou supervisora e psicopedagoga, para poder auxiliar professores no início de carreira, assim como fui auxiliada.

Aos dezoito anos, mesmo antes de concluir o estágio de Magistério, ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil, na cidade de Guaíba. Optei por um curso que eu pudesse custear com meu trabalho e Psicologia estava fora das minhas condições.

Terminei o Curso de Magistério junto com o final do meu contrato na APAE. O estágio do Curso Normal foi em uma turma de primeira série e a professora que me observava era diretora da Escola das Irmãs da cidade. Assim que me formei, fui convidada para trabalhar nessa Instituição como professora alfabetizadora.

Todavia, não pude assumir esse compromisso porque fui nomeada para a carreira de magistério municipal e assumi quarenta horas em uma escola do interior da cidade. No meu primeiro ano, no curso de Pedagogia, já exercia a docência na condição de professora efetiva no município de Camaquã.

No pouco tempo que tinha livre, participava de um projeto de alfabetização de adultos, organizado pela Igreja Evangélica que frequentava, em uma vila situada à Beira do Arroio Duro. Essa experiência também foi marcante em minha vida. Recordo o dia em que um senhor, que era pai de um de meus alunos do diurno e meu aluno na EJA, contou-me de sua alegria em conseguir ler o nome do ônibus e não apenas adivinhá-lo. Foram situações como essa que fizeram com que me encontrasse na profissão. Nunca mais pensei em deixá-la, pelo contrário, queria aprender mais para me instrumentalizar e exercê-la melhor.

Em 2001, prestei concurso para um município vizinho¹, onde assumi como professora de uma turma multisseriada de terceira e quarta séries. Nessa escola, também exercia as funções de secretária, merendeira e faxineira, trabalho que foi concomitante ao de alfabetizadora na Escola do Município de Camaquã.

¹Chuvisca, município vizinho de Camaquã, situado a 26 Km.

Em 2002, participei de um concurso para o Estado, fui aprovada e a nomeação foi para a mesma cidade onde residia. Para assumir a vaga na rede estadual necessitei me exonerar do concurso no município de Chuvisca e ser transferida da escola da zona rural, dessa forma, fiquei trabalhando quarenta horas semanais, em escolas situadas na zona urbana da cidade de Camaquã.

Na rede municipal, tinha pela frente uma experiência nova: trabalhar com a Educação Infantil. Até esse momento tinha atuado como alfabetizadora, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e nas Séries Iniciais. Entretanto, sobre a Educação Infantil eu ainda não tinha conhecimentos, nem experiência.

Recordo-me que, o primeiro dia de trabalho na Educação Infantil, foi muito bom, tudo muito lindo, mas com o decorrer do tempo as dificuldades começaram a surgir e percebi o quanto precisava buscar e aprender mais sobre esta primeira etapa da Educação Básica. Inseri-me, então, na busca de materiais e formações sobre a Educação Infantil.

As dificuldades foram pouco a pouco sendo superadas. Permaneci como docente nessa Escola de Educação Infantil durante quatro anos e, depois, assumi a supervisão dessa instituição, permanecendo nessa função até o ano de 2009.

Na escola da rede Estadual, onde trabalhava em turno inverso, também fui convidada a assumir a supervisão pedagógica. Na época, estava concluindo o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Aceitei o convite e, entre os anos de 2003 e 2011, trabalhei na supervisão e, posteriormente, na gestão dessa escola, como vice-diretora. Paralelamente a este trabalho, em 2009, recebi um convite, que aceitei, para atuar como Supervisora das Escolas Municipais de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de Camaquã.

Na supervisão da Educação Infantil, participava de uma equipe que se empenhava em oportunizar melhorias para o trabalho nas escolas. Como equipe, entendíamos que era preciso reconhecer e valorizar o trabalho dos professores, organizar espaços para a formação continuada, disponibilizar material didático e proporcionar um ambiente de trabalho adequado. Realizávamos muitos estudos, visitas a outras escolas e municípios. Queríamos uma Educação Infantil de referência. Sabia que o trabalho como supervisora na Secretaria de Educação era temporário e que voltaria para a Escola de Educação Infantil, por essa razão,

pensava em oportunizar o máximo de melhorias para as escolas para que, ao voltar para a E. I. pudesse perceber que a havia feito melhorar.

Durante o trabalho que desenvolvi na supervisão, muitas dúvidas me acompanharam e, por esse motivo, decidi cursar uma especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Meu entendimento era o de que nesse curso poderia encontrar respostas às minhas inquietações em relação às dificuldades de aprendizagens dos alunos e ao papel do professor frente a essas necessidades. Saí da especialização com algumas respostas e muitas perguntas e conclui que era preciso continuar a estudar em busca de possíveis respostas e de embasamento teórico que me ajudasse a refletir sobre a prática. O próximo passo, então, seria um curso de mestrado, mas a situação de trabalho em que me encontrava, não permitia meu deslocamento para outra cidade e em Camaquã não havia cursos nesse nível de ensino.

Em 2010, surgiu uma nova oportunidade de trabalho com a criação do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Camaquã, para o qual fiz concurso para a supervisão pedagógica e fui aprovada. Para assumir esse novo desafio em 2011, exonerei-me das escolas onde trabalhava e mergulhei nessa nova experiência. Eu vinha de um trabalho administrativo na escola do Estado e do trabalho de Supervisão Pedagógica com professoras de Educação Infantil. A Educação Profissional era diferente e eu precisava conhecer e compreender a função da Supervisão Pedagógica neste espaço. Foi outro (re) começo desafiador.

Senti que era hora de retornar aos estudos e, como aluna especial, participei de dois seminários no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi um momento significativo e importante que me despertou o desejo de seguir estudando.

Durante este período, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, através de uma parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, deu início a um projeto de ação integrada, visando o desenvolvimento profissional das assessorias pedagógicas do IFSul.

Esse trabalho consistiu em reuniões mensais de estudo, planejamento coletivo de nossa prática e discussões das nossas experiências e saberes acerca das especificidades do trabalho no contexto da Educação Profissional.

Percebi, através dos encontros e dos estudos desenvolvidos nesse grupo, que, para tentar atingir meu objetivo como supervisora pedagógica, era importante

investir na minha própria formação. Essa ideia me motivou e fiz minha inscrição no processo seletivo para o Curso de Mestrado em Educação, no PPGE da FaE/UFPel, e para minha alegria fui selecionada.

Sempre estive atenta às movimentações dos professores, o engajamento nas atividades, as práticas, e isso me influenciou a escolher a linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas, foco de meu estudo.

No Campus Camaquã, está sendo realizado um Curso de Especialização *Lato Sensu*, voltado para a formação de professores que atuam nas escolas públicas do município de Camaquã e região. Desde a sua implementação, observei uma movimentação diferenciada dos professores que nele atuariam, adquirindo livros, trocando materiais, organizando grupos de estudos, palestras, investindo na sua própria formação e engajados nessa busca. Essa movimentação me “encantava”, pois vinha ao encontro do que acredito enquanto formação de professores, tendo os próprios docentes como autores do movimento. Dessa forma, muitas perguntas me inquietavam e impulsionavam neste processo de busca: Será que essa movimentação representa algo naquele contexto? Que tipo de movimento fazem os professores do IFSul? Estarão estes professores refletindo sobre suas práticas a partir dessa experiência no Curso de Especialização? Essa movimentação pode ser considerada “formação”?

Sendo assim, neste estudo, propus-me a investigar se **os movimentos vividos por professores do IFSul – Camaquã, que atuam no Curso de Especialização no Ensino de Ciências, constituem-se em processos formativos?**

Para embasamento da pesquisa aqui apresentada, necessitei debruçar-me no estudo teórico dos assuntos docência, investigando quem é o professor? Quem é o professor da Educação Profissional? O que diz a legislação? E sobre a formação de professores, assuntos que serão abordados no segundo capítulo deste trabalho.

2 Docência e educação profissional

*Minha segurança
se funda na convicção de que sei algo
e de que ignoro algo
a que se junta a certeza
de que posso saber melhor o que já sei
e conhecer o que ainda não sei.
Minha segurança se alicerça
no saber confirmado pela própria experiência de que,
se minha inconclusão, de que sou consciente,
atesta, de um lado, minha ignorância,
me abre, de outro,
o caminho para conhecer.
(FREIRE, 1996, p. 135)*

Concebendo a teoria como elemento norteador de reflexão e pesquisa, para o entendimento do assunto investigado, construção do embasamento teórico da dissertação e análise dos dados, muitas leituras foram realizadas. Alguns registros acerca deste estudo teórico foram apresentados no projeto de pesquisa, outros, seguiram sendo construídos e reconstruídos e são apresentados neste referencial teórico e também na análise dos dados. Dentre os diversos assuntos sobre os quais dediquei-me a estudar, selecionei os que serão abordados neste capítulo: docência e Educação Profissional; quem é o professor?; o professor da Educação

Profissional: o que diz a legislação? e formação de professores. Estes referenciais orientaram-me ao longo da pesquisa onde outros tantos aspectos e assuntos foram surgindo, ajudando a manter o foco na questão central desta investigação e sustentando teoricamente o prosseguimento dos estudos.

Apresento a seguir, um resgate teórico das várias concepções, conceitos e enfoques para o ser professor e seu trabalho, a docência, a partir do meu olhar, sobre o que é ser professor.

2.1 Quem é o professor?

Na etimologia, a palavra professor deriva-se do latim *professore*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formado por *pro-*, “à frente”, mais *fateri*, “reconhecer, confessar”. Trata-se de uma pessoa que se declara apta a fazer determinada coisa – no caso, ensinar. Professor é a pessoa que ensina uma ciência, arte, técnica ou outros conhecimentos (NASCENTES, 2015, p. 456).

A palavra professor é também associada à docência, que no sentido etimológico tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2010, p. 13). De acordo com Veiga (2010), o registro do termo docência, na língua portuguesa, é datado de 1916, o que implica dizer que sua utilização, ou melhor, a sua apropriação é algo novo no espaço dos discursos sobre educação.

Segundo Romanowski (2007, p.15), convém lembrar que “existem outras pessoas que ensinam e educam e não são professores, como os pais e os religiosos, e, portanto são educadores. O professor, geralmente ensina em uma instituição: a escola. O professor tem como ofício ser mestre”.

No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores. Na realidade, esses profissionais desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2010, p.13).

Nesse sentido, pensar a docência é um exercício que requer uma retomada sobre a sua história, sobre os vários aspectos que influenciaram e influenciam essa atividade e também sobre os quais essa atividade exerce influência.

Numa retomada histórica, Sousa (2014) reitera essa informação, explicando que a atividade de ensinar é anterior ao processo de criação das primeiras instituições educadoras da História. Segundo o autor:

[...] Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros processos comunicacionais, tiveram a importante função de repassar aquilo que era considerado importante. Instigado pela simples imitação ou pelo relato oral, o homem conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. A necessidade de se colocar pessoas específicas para o ensinamento de certas habilidades já era sentida no Antigo Egito, quando a função de escriba era preservada pela constituição de escolas reais que preparavam o indivíduo para dominar essa técnica (SOUSA, 2014, p.1).

Para compreendermos a ação docente, tal como se apresenta hoje, faz-se necessário voltar-se para sua história, pois no percurso de professor como vocação ao professor profissional está o trajeto de construção histórica e social da docência.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) na obra *"Profissão professor"*, no primeiro capítulo *"O passado e o presente dos professores"*, apresenta uma retomada sobre o histórico do processo de profissionalização docente, mostrando que ao longo da história, a figura do professor é descrita de várias formas e sua profissionalização foi, pouco a pouco, transformada.

De acordo com Nóvoa, o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente). O autor destaca que a segunda metade do Século XVII foi um período chave na história da educação e da profissão docente, pois, em toda a Europa, procurava-se esboçar o perfil do professor ideal. As interrogações, acerca desse modelo, acarretaram num movimento de secularização e estatização do ensino. Esse processo de estatização repercutiu na substituição de um corpo docente, sob o controle da Igreja, por um corpo docente laico, sob o controle do Estado. Todavia, não ocorreram "mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre" (NÓVOA, 1995, p. 15).

A função docente teve seu início de forma não especializada, constituindo-se em uma ocupação secundária de religiosos e leigos. Algumas congregações religiosas transformaram-se em verdadeiras congregações docentes como os jesuítas e os oratorianos que foram configurando saberes, técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Neste sentido, Chapoulié (1974) destaca que

a pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, a qual atravessa toda a sua história profissional, a profissão docente tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico (CHAPOULIÉ, 1974).

Nóvoa destaca que este corpo de saberes e técnicas foi quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas (NÓVOA, 1995, p.16).

O conjunto de normas e valores específicos da profissão docente foi fortemente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas, impostas por instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente, primeiramente, pela Igreja e, posteriormente, pelo Estado.

No final do século XIX, início do século XX, há a perpetuação de um ideário coletivo, esta é a época gloriosa dos congressos de professores onde permanecem as origens religiosas da profissão docente, há o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares, o que dificultou o exercício do ensino como atividade secundária. Dessa forma, o trabalho docente começa a se tornar assunto de especialistas.

Durante muitos anos, atribui-se o início da profissão docente a ação dos sistemas estatais de ensino, todavia, hoje, sabe-se que no início do século XVII, já havia grupos que exerciam a docência como ocupação principal, exercendo-a por vezes em tempo integral.

A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA 1995, p.17)

Havia a preocupação na seleção e nas nomeações dos docentes em se retirar os professores das suas comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. O recrutamento dos professores visava a constituição de um corpo de profissionais "isolados, submetidos à disciplina do Estado" (NÓVOA, 1995, p.17).

A partir do Século XVII, não mais é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Essa licença é concedida a partir de um exame que poderia ser requerido por indivíduos que preenchessem alguns requisitos, como habilitação, idade, comportamento moral, entre outros. Este documento constitui-se no suporte legal para o exercício da docência. A criação dessa licença foi um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que "facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente" (NÓVOA, 1995, p.17).

Os professores passam a ser funcionários, mas "de um tipo particular", pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e as finalidades sociais de que são portadores. Segundo Nóvoa (1995, p.17), "os professores personificam as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos."

No século XIX, a expansão escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte. Há o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, que influenciam na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Há a criação de instituições de formação. Entre as lutas dos séculos XIX e XX estão maiores exigências de entrada nos cursos de formação de professores (escola normal), prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico.

As escolas normais "estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho Mestre-escola é definitivamente substituído pelo professor da educação primária" (NÓVOA, 1995, p.18). De acordo com o autor, as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

As escolas normais, mais do que formar professores (individual), produzem a profissão docente (coletivo), contriubuindo para a socialização dos seus membros e para o início de uma cultura profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1995) destaca que

a segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm de possuir uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NÓVOA, 1995, p. 18)

Assiste-se em meados do século XIX o aparecimento de um novo movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se de um momento importante do processo de profissionalização, à medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em um grupo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum: não espanta por isso, que as associações tenham à sua frente professores e antigos alunos normalistas, portadores de um projeto renovado da profissão docente (NÓVOA, 1995, p.19).

Nóvoa (1995) destaca que a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores tenha sido "objeto de longas controvérsias, bem como suas filiações políticas e ideológicas. Mas as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: *melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira*" (NÓVOA, 1995, p. 19).

No início do século XX, a profissão docente é exercida a partir da adesão coletiva (explícita ou implícita) de um conjunto de normas e valores. Esse "fundo comum" é alimentado pela crença nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os professores são os agentes desse processo e são investidos de um grande poder "simbólico". Esse período é conhecido como a época de glória do modelo escolar, é também o período de ouro da profissão docente.

Nóvoa alerta para o fato de que "apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada mais errado" (NÓVOA, 1995, p.21). De acordo com o autor, há que se considerar que a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e recursos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos e, como agravante, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões.

Nesse sentido, a compreensão do processo de profissionalização exige um olhar atento às tensões que o atravessaram. A história da profissão docente continua desenvolvendo-se segundo processos contraditórios (NÓVOA, 1995, p.21).

O conhecimento sobre a docência avança e, conseqüentemente, rompe-se a perspectiva da docência como pura vocação, como dom, exigindo dos professores um mergulho mais profundo na dimensão teórica e prática de sua profissão.

A ideia errônea de que para ser professor basta ter dom não considera os conhecimentos teóricos necessários para ser professor e não trata a docência como profissão. Nesse sentido, Cunha defende que

a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente de todos os campos" (CUNHA, 2006, p.21).

A docência como uma profissão requer formação específica para seu exercício e conhecimentos teóricos para exercê-la adequadamente. Imbernón (2002) reforça essa necessidade, alertando que:

Ninguém pode ser médico sem que se tenha uma formação inicial. Porém, pode ser docente (professor) sem formação inicial mínima. A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2002, p.66).

Parece recorrente falar sobre a importância e necessidade da formação inicial para o exercício da docência, ainda que se tenha o conhecimento de que a mesma não pode ser considerada como a responsável pela formação permanente do professor, nem o “bode expiatório” de suas deficiências profissionais. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 66), alertam para o fato de que “[...] independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos, só podemos preparar os professores para começarem a lecionar”.

Feldkercher (2015) corrobora essa ideia, alegando que a formação de professores não pode reduzir-se a uma formação inicial acadêmica, pois os professores formam-se em um processo que ocorre de maneira contínua. Segundo a autora:

[...] não se aprende a ser professor ou a ensinar de maneira automática, rápida e estável. Aprende-se a ser professor de modo processual. E, obviamente, a experiência ou a prática profissional exercem grande influência sobre essa formação docente que é contínua (FELDKERCHER, 2015, p. 41).

Nesse sentido, é interessante considerar o que diz Rios (2011) quando questionada sobre o que faz um professor. Para a autora, o professor “Ensina. Aprende, enquanto ensina. Constrói conhecimentos, transforma a realidade, socializa a cultura, partilha valores” (RIOS, 2011, p.234).

A atividade docente, segundo Mizukami (2002), compreende as tarefas de ensinar e aprender ensinando e, por essa característica, o professor está, normalmente, acumulando conhecimentos à frente dos outros nesse processo, o que faz desse movimento sua profissão.

De acordo com Roldão (2007), é o ato de ensinar que caracteriza a docência. A autora destaca que o conceito de ensinar, ainda hoje, é atravessado por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer os outros se apropriarem de um saber”, ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p.95).

Conforme Roldão, o professor “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Da mesma forma, Charlot (2002) adverte que

ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir na urgência, nas situações que cotidianamente se apresentam em sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos (CHARLOT, 2002, p.91).

Em uma visão ampliada, Garcia (1999) cita Floden e Buchmann para salientar que ser professor é mais do que ser simplesmente aquele que ensina. Segundo ele:

Ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor... Ser um professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos), para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem) (GARCÍA, 1999, p.24).

Nesse sentido, há que se considerar que o professor é, antes de tudo, um ser humano, que traz consigo marcas de sua trajetória e experiências, um ser com um histórico de vida pessoal e profissional. Nicolodi (2011, p.13) destaca que “tal como o corpo e a mente são indissociáveis, a pessoa e a profissão também o são. Ser professor é uma das identidades da pessoa, que congrega outras identidades relativas aos papéis sociais que desempenha”.

Sobre esse aspecto, Nóvoa alerta que “[...] faz-se necessário olhar o professor pelas lentes de sua vida pessoal e profissional, uma vez que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995b, p. 15).

De acordo com Barreto (2001):

O professor é alguém que repete, transmite, mas é também alguém que pensa, que atribui significado às coisas. O professor não entra em sala de aula despido de sua história. Ao contrário, carrega suas marcas da vida enquanto aluno que foi um dia, da professora que mais gostava, dos valores que aprova enquanto pessoa nas suas mais diversas relações. Nesse sentido, os valores que assumimos enquanto professores são marcados pelas vivências ao longo das nossas trajetórias (BARRETO, 2001, p.64).

O professor é um ser humano que possui como “objeto de trabalho” outros seres humanos, assim a relação dos professores com seu “objeto de trabalho” não é uma relação previsível, pois é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho dos professores consiste, precisamente, em gerir estas

relações sociais. Relações estas, por vezes, complexas, de tensões, dilemas, de negociações e estratégias de interação.

Segundo Tardif:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

Dessa forma, é importante compreender a complexidade do ato de ensinar, que não se trata de “transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Esse processo caracteriza-se por uma ação multifacetada, envolvendo elementos históricos, culturais e sociais.

Muitas são as questões que envolvem o termo professor e docência: saberes, necessidades, movimentos de busca, formação continuada, entre outros, que serão abordados posteriormente na análise dos dados.

Por ora, concluo esta breve reflexão acerca do que consiste ser professor, destacando que esse profissional é um agente político e de transformação, que precisa reconhecer-se como autor de sua prática. A quem muito mais do que ler os desafios de uma maneira linear, cabe refletir sobre sua realidade, sobre as múltiplas determinações que o condicionam a reprodução ou transformação de sua prática.

Os professores exercem uma ação educativa formadora e transformadora da sociedade, mas não são, e não podem ser, os únicos responsáveis por este processo. Seria ingenuidade desconsiderar os vários fatores que impulsionam, interferem ou impedem esta transformação, no entanto, sabe-se que esta transformação passa também pela educação e pelos professores. E que estes, através de uma prática consciente, crítica e comprometida podem, sim, ser agentes de mudança, transgressão e de transformação.

2.2 O professor da Educação Profissional: o que diz a legislação?

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na união de conhecimentos técnicos, tecnológicos e práticos.

Os Institutos Federais foram criados com o objetivo de responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Com base na legislação, os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

De acordo com a Lei 11.784/2008 - Art. 113, § 2º, são requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 106 desta Lei:

I - cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente. (BRASIL, Lei 11.784/2008).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Na prática, os Institutos Federais têm professores licenciados, tecnólogos e bacharéis. Os professores licenciados que, no caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, atuam nas disciplinas da educação regular (também chamadas disciplinas propedêuticas²), são formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como Química, Física, Matemática e outras. Os professores bacharéis e tecnólogos são profissionais de áreas específicas como administração, engenharia, meio ambiente, análise de sistemas, entre outras, e atuam como docentes nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. A formação inicial em cursos de bacharelado e tecnólogos, naturalmente, torna desconhecido

²Disciplinas propedêuticas são disciplinas que tem por objetivo a formação geral, humanística, crítica e reflexiva.

aos docentes os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Muitos desses profissionais, ao assumirem a docência, não tiveram formação pedagógica ou experiência docente.

A situação da atuação de professores bacharéis e tecnólogos na docência da Educação Profissional é amparada pela legislação que rege a educação profissional no Brasil. A Resolução CNE/CEB, nº 1/2008, em seu artigo 4º, define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22, da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - cita que: Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes:

- I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes³;
- II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
- III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB, nº 1/2008, apresenta também possibilidade para a contratação de profissionais não licenciados para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. De acordo com o Art. 7º desta Resolução, excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007:

- I – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório;
- II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;

³A Resolução CNE/CEB Nº 02/97, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Para complementações sobre esta legislação vide resolução que encontra-se nos anexos.

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;

b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério.

Dessa forma, tanto os licenciados como os bacharéis e tecnólogos, encontram-se amparados pela legislação que rege a Educação Profissional no Brasil para o exercício da função docente, com a condição de que a instituição contratante ofereça a estes docentes a formação pedagógica em serviço.

Nesse sentido, urge a necessidade de definição e efetivação de políticas públicas educacionais, destinadas à formação de professores para a Educação Profissional, pois, no Brasil, de acordo com Barros (2013, p.4),

[...] essas não têm sido desenvolvidas de forma perene, sendo estabelecidos programas emergenciais que não atendem às reais necessidades formativas e às especificidades da formação e profissionalização docente, em especial, as políticas públicas para a educação profissional.

Muitas são as expectativas e exigências em relação à Educação Profissional. De acordo com o perfil do professor para a Educação Profissional, proposto pelo Ministério da Educação, é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa. Esse profissional deve estar aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, deve ser comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, deve ter plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MOURA, 2008, p.17).

Com base no exposto, um dos desafios dos docentes da educação profissional, hoje, consiste em superar o histórico de fragmentação, improvisado, insuficiência e inexistência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes. É importante destacar, que os desafios encontrados na prática

pedagógica, não dizem respeito apenas aos professores bacharéis e tecnólogos, se considerarmos que os cursos de licenciatura não abordam especificamente a docência na educação profissional ou as questões de trabalho e educação. Nesse sentido, percebe-se a urgência de formação continuada, voltada à formação e a atualização pedagógica desses docentes.

2.3 Formação de professores:

Como abordamos no capítulo anterior, os professores da Educação Profissional têm vivenciado incertezas e desafios nas experiências cotidianas da função docente, que os têm impelido a buscar subsídios para sua prática, o que gera uma demanda por novas competências, novas habilidades e exige que os docentes estejam em constante formação.

Para ensinar, o professor, como qualquer profissional, necessita de saberes e conhecimentos, os quais decorrem da sua formação, da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico.

De acordo com Veiga (2010, p 14) na etimologia, formação vem do latim *formare*, que “como verbo transitivo, significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-se em formação; e como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.”

A formação pode ser entendida como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos, como explica Garcia (1999, p.19).

De acordo com autor:

A formação está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc. Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber (GARCIA, 1999, p.11).

O conceito de formação, tal como muitos outros na área da educação, é suscetível de múltiplas perspectivas. Muitos autores associam o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal (Zabalza, Imbernón, Ramalho, Nóvoa) e explicam que este consiste “no processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal”. Na mesma direção, Ferry (1991, p.43) diz que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Garcia (1999, p.19) cita Zabalza (1990) para destacar que “existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental”, o que não significa que essa deva se realizar de forma autônoma.

Com base em Debesse (1982), o autor explica que há uma distinção entre autoformação, heteroformação e interformação. Autoformação, para Garcia, é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sobre seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e se desenvolve “de fora”, a partir do outro, na maioria das vezes por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Já a interformação consiste na “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos” (GARCIA, 1999, p.20). Essa ação ocorre “como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipe pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (DEBESSE, 1982, p.29-30). Nessa perspectiva, cabe salientar que a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.

A partir do mesmo ponto de vista, Nóvoa (2003) destaca que o processo formativo é uma conquista feita com muitas ajudas dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. O autor defende que ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio.

A formação, segundo Nóvoa (1988, p.128), “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Percebe-se assim que, formar não é

ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas e que, segundo o autor, a formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber.

Nóvoa salienta também que a formação de professores é um processo de desenvolvimento profissional autônomo e que não é possível formar o professor, pois:

O professor forma a si mesmo através de inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida (NÓVOA, 1997, p.25).

Sobre a formação de professores, Garcia (1999, p.27) especifica sete princípios que considera válidos. O primeiro princípio, defendido pelo autor, consiste em conceber a Formação de Professores como um contínuo, o que implica a necessária existência de uma interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. Por essa ótica, não se pode atribuir à formação inicial a responsabilidade de ofertar “produtos acabados”, mas compreender que esta consiste na primeira fase de um “longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

O autor faz referência à necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular como segundo princípio da formação. Segundo Garcia (1999), a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

No terceiro princípio, é destacado pelo autor que a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que, por sua vez, deve ser facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Garcia explica, inclusive, a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, destacando a potencialidade que a instituição possui como contexto favorável para a aprendizagem dos professores e enfatiza que, a formação que adota como referência a realidade dos professores, é a que possui maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto princípio defendido por Garcia (1999) é o da necessária articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. É a mistura entre conhecimentos específicos, a pedagogia e o conhecimento didático do conteúdo que diferencia a formação de professores.

Em quinto lugar, Garcia enfatiza a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, salientando que “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (GARCIA, 1999, p. 28).

Um sexto princípio, destacado pelo autor, diz respeito à necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Garcia (1999, p.29) acentua que, na formação de professores, é muito importante “a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite”.

Garcia (1999) salienta, por fim, o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Isso implica compreender que, aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

O princípio de individualização está ligado à ideia da formação clínica dos professores, significando que a formação deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação e reflexão. Nesse sentido, diz que existe um segundo nível muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional, centradas nos seus interesses e necessidades (GARCIA, 1999, p. 26).

Nessa perspectiva, os docentes devem ser entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores

deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Nesse sentido, faz-se necessário, segundo Zanchet e Pinto (2011 p.153),

[...] pensar a formação de professores de forma mais ampla, entendendo-a como um *processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão.

As autoras ressaltam a necessidade de considerar o processo de formação de professores como resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Entendem a formação da mesma forma como também descreve Imbernón (2002), trata-se de um processo que contribui com o desenvolvimento profissional do docente, com uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações. Isso significa que se trata de uma formação realizada com os docentes, em um espaço teórico e prático, que auxilie aos professores reconhecerem-se em suas ações, e transformar suas experiências em conhecimento, visando a descoberta de novos caminhos, para se construírem e reconstruírem. Uma formação embasada em uma pedagogia transformadora desafiante e que requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos.

Autores como Freire (1986) e Souza Santos (2000) defendem que toda formação é autoformação, ou seja, requer que o próprio sujeito esteja nela engajado e dê significado ao processo que vivencia. Esse processo se efetiva desde que a formação não se configure numa formação tradicional que vai desde os que sabem para os que não sabem. Os professores precisam ser vistos como sujeitos ativos, como agentes de transformação.

Pelas peculiaridades existentes na Educação Profissional, como a não necessidade de formação pedagógica prévia, tornam-se indispensáveis esses espaços de estudos, principalmente quando se considera que a formação influencia diretamente no processo educativo. Entretanto, é importante ressaltar que não se trata de qualquer formação, pois na elaboração de uma proposta de trabalho, faz-se

necessário, primeiramente, considerar uma questão: Formação de professores para que Educação Profissional?

Tal proposta necessita estar calçada em uma leitura crítica da realidade e crítica, aqui, é entendida como “uma atitude que norteia a leitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade” (RAMALHO, 2004, p.32).

Freire (2005, p.12) denuncia as formações realizadas como “pacotes”, descritas como descontextualizadas, como “os chamados cursos de férias em que, não importa a competência científica dos convidados a dar aulas ou conferências, as professoras expõem seu corpo, curiosamente ou não ao discurso dos competentes.” Discurso que, segundo ele, quase sempre se perde. Perde-se porque não possui relação com sua prática, com suas vivências e necessidades, soa muitas vezes como “palavras lançadas ao vento”.

O autor alerta que a escola não pode ser vista como um espaço neutro, um “espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender” (FREIRE 2005, p.17). A escola é, sim, “um espaço de aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente”, pois “educação é uma prática política” (FREIRE 2005, p.97).

As concepções têm mudado, (felizmente) o tempo histórico é outro e algumas práticas e concepções encontram-se superadas ou em processo de aprimoramento. A Educação Profissional também encontra-se em outro tempo, em fase de expansão de sua rede com seus objetivos alargados, tendo em vista a formação integral do estudante e não mais o aperfeiçoamento de mão de obra para o mercado de trabalho.

Neste sentido, a educação técnico-científica de que urgentemente precisamos, é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação hoje não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas para que não falte a vigilância ética, implica uma reflexão radical, jamais cavilosa sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (FREIRE, 2002, p.111).

Dessa forma, as formações continuadas também se inserem e contribuem nesse processo de reformulação. Interessante recorrer a Freire (2005, p. 33), quando o autor nos fala que ensinar não pode mais ser “um puro processo de transferência de conhecimento” do ensinante ao aprendiz. Do mesmo modo,

também os docentes não aprendem em contextos de formação que os desautorizam, que não tenham ligação com a sua realidade, com o seu fazer. Faz-se necessário que a formação tenha relação com sua ação, com suas inquietações, que lhes seja significativa e oriente-os na sua prática.

Nóvoa (1995b) defende que a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor, como elucida Nóvoa (1995b, p.25).

Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação continuada e em serviço tem como função primordial contribuir com a reflexão do docente sobre sua ação, visando compreendê-la e modificá-la. Dessa forma, não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos técnicos), mas sim, como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua, como explica Nóvoa (1995b, p.25)

Os professores precisam estar envolvidos em seu processo de formação e para que isso se efetive, segundo Imbernón (2010, p.55), faz-se necessário “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança”.

Os docentes necessitam lutar por espaços de formação continuada, não de formações descontextualizadas e autoritárias, mas formações que entendam o professor dentro de um contexto histórico-político, em que a teoria esteja vinculada às experiências e práticas e que subsidiem a ação docente.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de desenvolvimento docente. O desafio consiste na construção de uma formação coerente com os novos contextos educacionais, que possibilite aos

docentes desenvolverem sua autonomia e autoria, desafiarem-se a novas práticas que, de fato, preparem para a vida.

Certamente as informações acerca do embasamento teórico utilizado na realização deste estudo não se esgotam aqui. Entretanto, a partir deste, é possível compreender as bases sobre as quais foram observados e analisados os dados coletados.

3 Encaminhamentos Metodológicos

*Um método científico é uma seta entre outras
apontando um caminho entre outros.
As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado
que eu uso e
o bastão que eu carrego ao caminhar.
Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho
por onde vou,
bem sei, não é nunca único.
(BRANDÃO, 2003, p.61)*

Este capítulo explicita o percurso realizado na construção desta pesquisa. Discorrerei sobre a justificativa para sua realização, a forma como foi desenvolvida, especificando a questão de pesquisa, os objetivos e os procedimentos que foram realizados. Há também um breve relato sobre os sujeitos envolvidos, o contexto onde a investigação foi realizada, os instrumentos utilizados e a forma de análise do material coletado.

3.1 A pesquisa

A necessidade de compreender os movimentos dos professores nos encaminhou a procedimentos metodológicos pautados na linha qualitativa de pesquisa.

A ideia foi apreender o fenômeno numa dimensão de contextualização e percebido como socialmente produzido. É possível uma imersão na realidade pesquisada, procurando, através de descrição densa, captar os significados das experiências numa perspectiva cultural e política.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes. Minayo (2012) descreve as pesquisas qualitativas como aquelas que se aprofundam no mundo dos significados. As preocupações que norteiam a investigação estarão pautadas na descrição e na análise de como acontecem os fenômenos e por que razões eles acontecem, não havendo preocupações com a mera generalização das informações, mas com a clareza, comprometimento e fidelidade aos dados coletados, no campo de investigação, a partir do olhar do investigador.

Na investigação aqui proposta, está presente a ótica de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática e que

o método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

3.2 Situando o contexto de pesquisa: o Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Educar pela Pesquisa, do IFSul - Campus Camaquã.

Com o intuito de descrever as particularidades que envolvem o curso de Especialização em Ensino de Ciências, do IFSul - Campus Camaquã, discorrerei de forma breve como se deu a sua criação, quem são os docentes que fazem parte de

seu quadro de professores e como ocorreu o processo seletivo para os discentes. Entende-se que estas informações são importantes para que se possa conhecer algumas particularidades desse curso, que posteriormente auxiliará na compreensão dos dados.

No ano de 2014, um grupo de nove professores da instituição disponibilizou-se a pensar e planejar um curso de especialização no ensino de Ciências, que fosse destinado aos professores das redes municipal e estadual da região.

Foram realizadas reuniões de estudo, pesquisa de demanda, discussões teóricas e construção do Projeto Pedagógico do Curso. Ao ser aprovado, em outubro de 2014 foi realizada a primeira seleção de alunos para o Curso de Especialização no Ensino de Ciências - Educar pela Pesquisa, do Campus Camaquã, sendo que a conclusão de sua primeira turma deu-se em fevereiro de 2016.

O corpo docente da especialização contou com 18 professores, um coordenador e um supervisor. O curso teve a duração de 360 horas em disciplinas obrigatórias e 40 horas para a elaboração do trabalho de conclusão, que foi entregue na forma de um artigo científico.

A Especialização em Ensino de Ciências teve em vista contribuir com a formação continuada dos professores de Ciências da microrregião de Camaquã, ofertando condições para que esses profissionais dispusessem de meios para refletir sobre a sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, desenvolvessem saberes, ressignificando os seus conhecimentos e qualificando sua própria formação.

O curso teve como objetivo geral contribuir com a formação de professores, por meio de subsídios epistemológicos e didático-pedagógicos, a fim de que os docentes participantes pudessem efetivar um ensino de ciências que favorecesse aos educandos o exercício da cidadania, pautado na ética, na criticidade e na autonomia.

A especialização, em sua primeira oferta, foi dirigida para professores graduados em licenciaturas na área das Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia) e que atuassem na Educação Básica, preferencialmente de nível fundamental. Era condição indispensável que os interessados estivessem atuando em sala de aula, das escolas das redes municipal ou estadual.

A seleção foi realizada em três etapas: a primeira foi a de inscrição; a segunda, a de apresentação de carta proposta à Coordenação do Curso; e a terceira, foi a de análise do currículo do candidato.

Ingressaram no ano de 2014, trinta docentes das escolas públicas do município de Camaquã e região e desse total, vinte e três concluíram o curso.

A especialização reiniciou no mês de março de 2016 com uma nova turma, com um Projeto Pedagógico reestruturado e com um curso voltado ao ensino através da pesquisa, mas não mais especificamente ao ensino de Ciências.

No Curso de especialização, atuaram, a convite da coordenação do curso, dezoito professores, sendo 12 licenciados em áreas como Ciências Biológicas, Química, Física, Letras, Pedagogia, Educação Física e Filosofia; um técnico, dois tecnólogos na área Ambiental e três bacharéis nas áreas de Agronomia, Geografia e Ciências Sociais, dentre esses, oito são doutores, um encontra-se com doutorado em andamento, seis são mestres e três mestrandos.

3.3 A questão e objetivos da pesquisa:

Durante as discussões para implementação do curso de especialização e no seu início observou-se que os professores que faziam parte do corpo docente mobilizaram-se em função das questões didáticas que foram arroladas no projeto pedagógico. Havia uma “movimentação diferente” dos professores. Percebi que eles se empenhavam na troca de materiais pedagógicos e de artigos além de se interessarem pela proposta pedagógica do curso. Os professores criaram pastas com materiais pedagógicos para uso coletivo, organizaram reuniões de planejamento e estudo em grupo, empenharam-se na aquisição de livros, na confecção de material didático, na organização dos laboratórios e na formação de grupos de estudos com temas específicos como avaliação, prática pedagógica e pesquisa como possibilidade para o ensino. Observei, ainda, que eles estavam envolvidos na organização de projetos de pesquisa e na elaboração de aulas e

disciplinas em conjunto com outros professores. Esse movimento chamou minha atenção, pois, até então, atuando como supervisora pedagógica, não havia percebido tamanho interesse e empenho dos docentes para buscarem subsídios e atividades diversificadas para suas aulas e para discutirem questões pedagógicas.

Refletindo, então, sobre o que eu assistia, percebi que os professores empreendiam um movimento que poderia se constituir em processo de formação. Assim, minha atenção voltou-se para esses movimentos no sentido de entendê-los. Algumas questões me mobilizaram: Procurei compreender que movimentos faziam os professores do IFSul? Por que o faziam? O que significava esta movimentação nesse contexto? Esses professores estavam refletindo sobre sua própria prática através da participação nesse curso de formação (curso de especialização)? Essa movimentação poderia ser considerada “formação”? Essas foram as inquietações que deram rumo ao trabalho aqui apresentado, que teve a seguinte questão de pesquisa: **Os movimentos vividos por professores do IFSul – Camaquã, que atuam no Curso de Especialização no Ensino de Ciências, constituem-se em processos formativos?**

OBJETIVO GERAL

Compreender os movimentos empreendidos pelos professores que atuam no Curso de Especialização no Ensino de Ciências do IFSul - Campus Camaquã.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são os movimentos realizados pelos professores;
- analisar se esses movimentos podem ser caracterizados como movimentos de formação;
- verificar como os professores reagem ao serem provocados no sentido da formação inicial e continuada;
- problematizar suas expressões quando falam sobre a docência no curso de especialização.

3.4 Procedimentos, interlocutores e instrumentos da pesquisa:

A coleta dos dados para análise foi realizada através do seguinte instrumento:

1 - Entrevista semiestruturada com professores: A amostra contou com sete docentes que atuam no Curso de Especialização em Ensino de Ciências, no IFSul - Campus Camaquã. A proposta inicial era entrevistar cinco professores, todavia, como os docentes estavam em greve, fui conversando com os professores que se disponibilizaram a participar da entrevista mesmo estando neste período. Entrevistei durante o período de greve dois professores. Após o retorno dos docentes, tive a oportunidade de participar de uma reunião geral de professores, na qual pude apresentar meu projeto de pesquisa e convidá-los, pessoalmente, a participar da pesquisa. Nesse dia, mais cinco professores colocaram-se a disposição para serem entrevistados. O critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi de disponibilidade, contando que fossem contempladas as distintas áreas. Dessa forma, realizei a entrevista com sete docentes do Curso de Especialização em Ensino de Ciências do IFSul - Campus Camaquã.

Os docentes foram contatados pessoalmente, através da reunião geral, e, posteriormente, através do correio eletrônico para confirmar o dia e o horário que tivessem disponibilidade para participar da entrevista. No início dos trabalhos, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e foi feita a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido⁴.

Todas as entrevistas foram realizadas no IFSul - Campus Camaquã, conforme a disponibilidade dos colaboradores. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas literalmente.

Em relação à identificação dos sujeitos: Todos fazem parte do quadro de professores efetivos do IFSul - Campus Camaquã e possuem regime de dedicação exclusiva. Dentre os entrevistados, seis eram do sexo masculino e um do sexo

⁴ TCLE – Disponível nos apêndices

feminino. O tempo de docência dos entrevistados era distinto: Três docentes com experiência entre três anos e meio e cinco anos de trabalho docente, dois entre 10 e 15 anos de experiência docente e dois com mais de quinze anos de docência. As áreas de formação dos professores estão especificadas no quadro, de caracterização dos sujeitos (disposto a seguir). Dentre os entrevistados dois são doutores em sua área específica de atuação, quatro são mestres (um desses está com o doutorado em Educação em curso), e um é mestrando em Educação. Em sua formação inicial três dos docentes são licenciados, nas áreas de Biologia, Física e Educação Física, dois são Bacharéis, nas áreas de Ciências Sociais e Agronomia, um é Tecnólogo na área de Tecnologia Ambiental e um é Técnico na área de Eletromecânica e Licenciado em Formação de Professores Esquema II.

Quadro 1: Demonstrativo da formação inicial e caracterização dos sujeitos

Entrevistado ⁵	Tipo de formação	Sexo	Tempo de docência	Experiência profissional
Professor 1	Licenciatura	M	14 anos	Professor Alfabetizador, Professor (Ensino Fundamental 2) Bolsista de Iniciação Científica Professor de Curso Pré-Vestibular
Professor 2	Tecnólogo	M	3 anos e meio	Setor administrativo Bolsista de Iniciação Científica
Professor 3	Bacharelado	M	5 anos	Monitoria Bolsista de Iniciação Científica
Professor 4	Técnico e Licenciatura	M	11 anos	Indústria – Supervisor Agência Bancária Professor Substituto (Escola Técnica) Empresa de Telecomunicações Construtora
Professor 5	Licenciatura	M	16 anos	Professor das Redes Municipal e Estadual Professor de Curso de Especialização Professor de Curso de Licenciatura

⁵ A opção por atribuir números aos entrevistados se dá pela preocupação em manter o anonimato do grupo. Pelo mesmo motivo não foi identificado na tabela sua formação inicial.

Professor 6	Licenciatura	F	16 anos	Professora da Rede Estadual e Privada Professora de Curso Pré-Vestibular Professora do Ensino Superior
Professor 7	Bacharelado	M	4 anos	Secretaria Municipal Bolsista de Iniciação Científica

- Instrumento de Pesquisa: A entrevista semi estruturada era composta de dez questões além das questões que se referiam aos dados de identificação dos sujeitos. O roteiro da entrevista⁶ foi construído procurando compreender através dos depoimentos dos entrevistados os desafios/necessidades que estes encontram no exercício da docência, os saberes/conhecimentos que consideram importantes para este ofício. As questões versavam também sobre a docência no curso de especialização e contribuições que essa vivência tem oportunizado (ou não) para sua formação, na tentativa de perceber se a experiência como docente no curso de pós tem exigido desses professores buscas e movimentos. Procurou-se também, conhecer como se deu essa movimentação, onde os professores têm encontrado suporte à prática, buscando compreender se esse movimento se constitui em processo formativo.

Nesse sentido, as questões foram organizadas em dois blocos:

- Bloco 1: Ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência

As questões que compunham esta primeira dimensão diziam respeito à formação inicial dos docentes, buscando obter suas concepções sobre o ser professor, os saberes e os conhecimentos que julgam necessários à docência.

As questões versavam, ainda, sobre a experiência no curso de especialização. Os entrevistados foram provocados a relatar desafios que enfrentam/enfrentaram em seu trabalho. Foi questionado se a docência no curso de especialização acrescentou aos docentes algo na sua forma de ser professor e como perceberam esse fato. Perguntou-se também, se os entrevistados consideram que a atuação como docente na especialização tem contribuído com seu processo de formação.

⁶ O Roteiro da entrevista encontra-se nos apêndices dessa pesquisa.

- Bloco 2: Buscas e movimentos

As questões desse bloco procuraram dar conta de perceber quais são as buscas que os professores fazem por conhecimentos para as suas aulas e como estas são realizadas. Procurou-se, também, entender como se dá a organização e a participação dos docentes nos grupos de estudos, buscando identificar entre os entrevistados quem pensou/organizou os encontros, além de conhecer onde os entrevistados buscam (caso busquem) os saberes que julgam necessários à prática e como os organizam de forma a contribuir para a docência que desenvolvem.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas se deu pela sua própria característica de conter questões que procuram ser provocadoras de reflexões e, ao mesmo tempo, por permitirem que as respostas sejam espontâneas. Além disso, ela permite que o sujeito responda o que considera significativo, não ficando restrito a categorias prévias.

É possível, também, que o entrevistador esclareça sobre o significado do que pretende conhecer, faça as correções que se fizerem necessárias tornando as perguntas mais afinadas com os objetivos da entrevista. Portanto, a entrevista semiestruturada tornou-se um instrumento flexível e adequado para a coleta dos dados.

Para a análise dos dados, trabalhou-se, fundamentalmente, os princípios da análise de conteúdo, baseada teoricamente, nas contribuições de Bardin (2011), procurando conhecer aquilo que estava nas palavras que analisamos. Segundo Bardin, a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Com a escolha da pesquisa qualitativa, teve-se a possibilidade de uma análise crítica, aliada à descrição dos dados obtidos nas entrevistas. A intenção foi esta-

belecer um diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico adotado, o qual possibilitou entender os movimentos dos professores e seus processos formativos.

Ao final desta etapa de coleta de dados, passou-se, então, ao processo de tratamento dos dados para análise, que Ludke e André (1986, p.45) descrevem como o ato de “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa”. Nesta etapa, foi realizada a organização do material, buscando observar os padrões e as tendências, num processo de estabelecimento de relações em um padrão de abstração mais elevado. É importante ressaltar que o processo de análise dos dados “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Quanto às técnicas de tratamento de dados, após transcritas, literalmente, as entrevistas, foi realizada a análise do conteúdo das informações relativas aos dados. A análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011, p.46) tem como objetivo

não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as *condições de produção* dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos.

Essa condição possibilitou a organização de categorias de análise, que foram posteriormente estabelecidas, a partir da organização dos dados, através da pré análise do material, que é a fase de organização propriamente dita e que, de acordo com Bardin (2011, p. 125), “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, da exploração do material e do tratamento dos resultados obtidos e interpretação a partir do entrelaçamento com o referencial teórico.

3.5 As etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o trabalho proposto foi organizado em fases, conforme apresento a seguir:

Primeira fase: Delimitação da amostra - contou com a participação de sete docentes. Para realização da pesquisa, seriam selecionados, conforme o projeto inicial, cinco professores para a aplicação da entrevista semiestruturada. O critério para seleção dos docentes, a serem entrevistados, foi o de disponibilidade. Após a reunião geral com os docentes, foi explicada a pesquisa e realizado formalmente o convite aos professores para participarem do estudo. Sete professores colocaram-se à disposição para serem entrevistados, número que veio a compor a amostra. Os perfis contemplados foram de professores e de professoras, licenciados, bacharéis e tecnólogos, que atuam em distintas áreas do conhecimento.

Na **segunda fase** da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores que faziam parte da amostra investigada. As entrevistas foram agendadas previamente, através de correio eletrônico, em data e horário de disponibilidade dos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas no IFSul - Campus Camaquã, momento em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação e utilização dos dados.

Na **terceira fase** da pesquisa, procedeu-se ao preparo do material coletado, visando as análises. Este processo envolveu as transcrições das entrevistas, totalizando quatro horas e vinte e seis minutos de gravação, todas transcritas literalmente, a categorização dos dados para análise e a análise, propriamente dita, das informações.

A **quarta e última fase** da pesquisa, foi a escrita do relatório final, sendo que é importante salientar que todas as etapas do trabalho foram acompanhadas de adensamento teórico.

4 As expressões dos professores em análise

Neste capítulo são apresentados e discutidos, através do entrelaçamento com o referencial teórico e análise dos documentos, os dados emergentes da pesquisa. As informações foram organizadas em duas categorias. Inicialmente serão analisados os dados relacionados ao ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência e continuando o percurso de análise são apresentadas as informações referentes ao que revelam os professores entrevistados sobre as buscas e movimentos de estudo.

4.1 Ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência: Iniciando o percurso da análise

Conforme já havia mencionado, observando que os professores que trabalham no Curso de Especialização em Ciências, no IFSul - Campus Camaquã, desenvolvem um trabalho, cujas ações estão sendo balizadas e estruturadas a partir de “buscas” teóricas e estudos, vislumbrei possibilidades de investigar o movimento que fazem nesse sentido, para compreender em que medida ele pode constituir-se em movimento de formação.

Ao responderem a entrevista, que contemplou questões nas quais os professores poderiam discorrer sobre sua formação, suas expectativas e necessidades para a sala de aula, sobre os saberes que entendem ser necessários para exercer a docência e sobre as buscas que fazem para desenvolver suas aulas, no curso acima referido, eles nos brindaram com um rico material para análise que aqui apresentamos.

Com o intuito de entender como os entrevistados posicionam-se em relação ao exercício da docência, observou-se que a maioria expressa que a docência é um fazer que se aprende a partir de um efetivo exercício. Um dos entrevistados disse que

tu aprendes a dar aula dando aula, na graduação tem muito conhecimento técnico (conteúdo), mas dar aula a gente aprende dando aula (Professor 6).

A ênfase dada ao fazer como possibilidade de aprendizado da docência parece expressar que essa é uma profissão que não necessita conhecimentos teóricos próprios. Ou seja, transparece a ideia de que importa saber bem o conteúdo específico da área como condição suficiente para ensinar e ser professor.

Outro respondente expressou que a graduação não prepara o professor no sentido prático para a sala de aula. Em seu entendimento, os cursos de graduação preparam teoricamente o professor. Expressou que

ninguém sai preparado ... (para dar aulas) já conversei com colegas de outras áreas, a faculdade é muito fechada com regras,... ela te dá uma base extremamente importante: o conhecimento teórico. (Professor 7).

É necessário enfatizar que a docência é uma ação complexa que exige saberes específicos e que tem um forte componente na construção da prática. Entretanto, é uma prática que não se repete, é sempre única (CUNHA 2008, p.466).

Ao serem questionados se os conhecimentos da graduação foram suficientes para o exercício da docência, os entrevistados foram quase unânimes em destacar que não, como pode ser observado nos relatos dos professores 2 e 3:

não tive contato com esta orientação, não fiz licenciatura, nada na área de formação pedagógica. (Professor 2).

Eu não tive formação. (Professor 3).

É interessante pontuar que dentre os entrevistados, um professor considera que os conhecimentos obtidos em sua formação inicial foram suficientes para o ingresso na docência, disse ele que

[...] a questão é que o conhecimento é muito dinâmico e a busca deve ser constante, então para quando eu iniciei, como eu aproveitei muito o meu curso ... aqueles conhecimentos que eu tive lá, na minha opinião, eles foram suficientes para começar meu trabalho. Eu me senti muito preparado (Professor 5).

É importante destacar que o entrevistado afirmou que os conhecimentos advindos da graduação foram suficientes apenas para o ingresso na docência e defende que o professor deve manter-se em um processo de formação contínua, explicando que o conhecimento é dinâmico. Disse ele

Se tu me perguntasse: O que tu teve na graduação te serve hoje? Me serve! O que tu teve na graduação é suficiente hoje? De maneira alguma, mas para o início, sem dúvida (Professor 5).

A posição deste professor remete ao que explicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.66), para os quais a formação inicial não pode ser vista como o “bode expiatório” das deficiências profissionais do professor, pois “independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos, só podemos preparar os professores para começarem a lecionar.” Nesse sentido, segundo os autores, os professores “devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida.”

Nessa perspectiva, Garcia (1999, p.27) explica que não se pode atribuir à formação inicial a responsabilidade de ofertar “produtos acabados”, mas compreender que esta consiste na primeira fase de um “longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Quando questionados acerca de que conhecimentos são necessários para ser professor, os docentes reconhecem a existência de saberes próprios para a docência e fazem referência a dois tipos de saberes. Um dos entrevistados expressou que

Eu considero dois tipos de conhecimento um que é o conhecimento específico assim da disciplina e o outro de como passar esse conhecimento, quer dizer, tem a ver com a didática não é? Com a Licenciatura, eu diria que nenhum desses eu tive a formação ideal. Principalmente “do de ser professor” eu não tive, eu fui aprender a dar aula, dando aula (Professor 1).

Observa-se, que foi evidenciado nas respostas, a concepção de que o professor é aquele que “dá aulas”, dessa forma, os saberes salientados são aqueles que dizem respeito ao fazer em sala de aula. As perspectivas de trabalho do professor, que envolvem outros conhecimentos, como pensar currículos, refletir sobre possibilidades de avaliações, envolver-se com a discussão de projetos pedagógicos não foram contemplados nas respostas dos entrevistados.

Em relação aos conhecimentos que sentem necessidades na prática docente, os professores 2 e 3 enfatizaram que

eu acho que é importante ter essa formação pedagógica além da formação técnica. De como passar essa informação, a chamada Didática porque, às vezes tu tem um conhecimento bacana sobre o tema, mas não tem aquela Didática para os alunos. Eles percebem isso (Professor 2).

Seria a questão mais teórica assim, de como abordar os conteúdos. Me faltou acho que um pouco de teoria nessa prática de ensino (Professor 3) .

Esse conhecimento que os entrevistados alegam sentir falta na docência é o que Shulman (1986) denominou de conhecimento pedagógico⁷ do conteúdo, que está relacionado a um conjunto de saberes que vão além do conhecimento técnico da disciplina e engloba uma esfera mais ampla do processo de ensino, pois relaciona além do conhecimento científico que o professor tem sobre um determinado tema, o conhecimento de como ensinar este conteúdo.

Nesse sentido, Shulman (2005) destaca que

A chave para identificar a base de conhecimentos do ensino reside na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor transformar o conhecimento que possui em formas que são pedagogicamente poderosas, mas, adequadas à variedade e habilidades e contextos apresentados pelos seus alunos (SHULMAN, 2005, p. 21).

Entendemos que é importante despertar nos docentes, durante a formação, seja ela a formação básica ou a formação continuada⁸, que o trabalho dos professores envolve um complexo e abrangente rol de saberes que em algumas vezes extrapolam o fazer em sala de aula. Os professores não podem deixar de perceber que para ensinar é preciso ter um conhecimento especializado do conteúdo de forma que seu ensino desperte o pensamento crítico dos estudantes.

Foi recorrente entre os entrevistados a preocupação com a questão técnica, quando questionados em relação aos subsídios que buscam para o planejamento de suas aulas. Os docentes destacam a questão da teoria e do estudo do conteúdo. A este respeito, dizem

A gente pegou uma série de livros (técnicos), para buscar teorias para poder preparar a aula, porque eu sou da área técnica, então, minha demanda por conhecimento técnico ela é bem grande, eu considero importante a parte pedagógica, mas ela ainda não está na minha prática, no meu cotidiano (Professor 2).

⁷ Essa categoria – em Inglês, Pedagogical content knowledge – aparece na literatura especializada traduzida também por “conhecimento didático do conteúdo” (BOLÍVAR, 2005; GARCIA, 1993; 2002; MONTERO, 2005) e “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (MONTEIRO, 2002; 2003).

⁸ Entende-se por formação continuada o processo pelo o qual os professores vão se desenvolvendo profissionalmente, essa formação/desenvolvimento abrange desde a reflexão sobre sua prática como a realização de cursos formais. Inclui-se no processo de formação também aqueles docentes que não fizeram a licenciatura e que são professores que estão em formação continuada.

Na verdade, eu não busco muito, eu não peguei nada para ler dessa parte mais pedagógica, eu gosto muito da parte técnica, então, eu busco muito esse tipo de formação (Professor 3).

É importante destacar que, para alguns dos entrevistados, saber o conteúdo específico ou técnico, como expressaram, basta para ensinar. Essa compreensão pode estar ligada ao fato de que eles alicerçam, fortemente, seu fazer sobre a sua área de formação e quando se tornam professores essa visão permanece arraigada nas suas ações. Outros saberes e/ou conhecimentos para ensinar passam despercebidos para a maioria dos sujeitos da pesquisa.

Disse um entrevistado

Na verdade, enquanto aluno, nós não somos ensinados a valorizar as disciplinas que talvez nos possibilitariam ter essa formação, que são as disciplinas de didática e instrumentação...” (Professor 6).

Muitos dos respondentes relatam que talvez não saibam utilizar a nomenclatura correta dos conhecimentos que sentem necessidades, ou indicar onde estes possam ser encontrados. Mencionaram a Didática, a Instrumentação, a Metodologia como sendo aquelas disciplinas que podem propiciar saberes para ensinar. Destacou um professor que

Para dar aula, se a gente não passa por uma formação, alguma orientação, no sentido pedagógico, a gente acaba sempre dando uma palestra... Não tem consciência da troca, de como elaborar um plano de aula, não só a documentação em si, mas o planejamento da tua aula, o que tu espera, mesmo que tu não saiba aquele conhecimento teórico de como dizer aquilo... (Professor 3).

Shulman (1986, p.12) destaca como determinante a atuação do professor como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, o autor reforça a importância dos docentes “construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos.”

E ressalta que

Os professores realizam esta tarefa de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos podem ter com essas ideias, compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos para rever os seus objetivos, planos e procedimentos à medida que se desenvolve a interação com os estudantes. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem apenas reflexivo. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo, e é principalmente pedagógico (SHULMAN, 1986, p.12).

Uma preocupação relacionada aos saberes necessários para a docência, destacada pelos interlocutores refere-se à dificuldade que sentem em saber se o seu ensino reverbera em aprendizagem nos alunos. Nesse sentido, destacam que

Eu acho que o professor tinha que ter uma cadeira de Psicopedagogia para aprender como é que se dá a função do conhecimento, como é que se dá a formação do conhecimento na cabeça do aluno. Os professores, hoje, a maioria nos cursos técnicos, são engenheiros, eles não têm ideia se o aluno está ou não aprendendo" (Professor 4).

Eu acho que a gente sai com uma defasagem muito grande com relação à aprendizagem, de como é que a aprendizagem acontece. Se há ensino tu acaba tendo vários modelos de como fazer a aula, tem disciplinas que trabalham o processo, as práticas e tu vislumbra práticas, cria práticas... mas a aprendizagem é muito falha. Como é que ela acontece no aluno? Eu saí com uma dificuldade muito grande de entender se o meu aluno está ou não aprendendo" (Professor 1).

Há que se considerar que, para o ingresso na docência nas áreas técnicas, nos Institutos Federais, não é exigido curso de licenciatura, tampouco é exigida a formação pedagógica. Assim, os professores são, em sua maioria, mestres e doutores em suas áreas específicas de atuação e, dessa forma, tiveram em sua formação, um trabalho mais voltado para a pesquisa e não para a docência.

Um entrevistado relatou que

quando a gente faz concurso, no edital, tem aqueles formulários do que tu é avaliado, então, foi ali a primeira vez que eu tomei conhecimento do que é que seriam estas coisas, de planejamento, plano de aula, antes disso eu não sabia nada disso (Professor 2).

Através desse relato, é possível compreender as falas e posições dos entrevistados em relação à docência, considerando-se que muitos não tiveram sua formação inicial voltada a esta ação e/ou os saberes construídos em sua formação foram deficitários para dar conta da complexidade desse ofício. A formação inicial em curso de Bacharelado e Tecnólogo torna desconhecido aos docentes os conhecimentos teórico/epistemológicos de processos de ensino e de aprendizagem.

Convém salientar que, quando questionados acerca dos conhecimentos necessários para ser professor, alguns entrevistados referiram-se, mesmo que brevemente, a experiência do estágio em docência orientada, no curso de pós graduação que cursaram. Talvez isso se dê pelo fato de que o estágio tenha sido uma experiência limitada, ou de que, a experiência por eles vivenciada neste período, não tenha sido melhor discutida e estudada com profundidade. Vale igualmente dizer que os professores licenciados também remeteram suas reflexões ao estágio de seus cursos como experiência não satisfatória, argumentando que eles acontecem, na grande maioria dos casos, no final do curso e com pouca carga horária.

Expressaram que

[...] o próprio estágio que tinha na graduação é muito pequeno e outro erro que tinha para mim era que ele era no final (Professor 1).

Depois no Mestrado, eu tive contato com a docência orientada, mas pouco, como acaba sendo na maioria dos casos, porque ela é mínima, ela é só uma disciplina, a necessidade é muito maior para ser professor" (Professor 2).

Percebe-se, através das falas dos sujeitos, que mesmo nos cursos de pós-graduação, nos quais há uma experiência de docência, esta tem sido limitada e insuficiente, no sentido de levá-los a um “aperfeiçoamento da técnica didática e

familiarizá-los com a posição de docente”, como consta nos objetivos da disciplina de estágio de docência orientada, nos documentos legais (CAPES, 2009, p.8).

Observa-se que, mesmo não tendo acesso aos conhecimentos próprios da docência em sua graduação ou pós-graduação, e não sabendo ao certo onde estes saberes podem ser encontrados, os professores percebem a docência como uma atividade complexa, composta por outros saberes e que, ao ingressarem nesse ofício, os mesmos não possuíam.

Nessa perspectiva, encontramos em Tardif (2002, p.33) referências nas quais o autor diz que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes seriam os disciplinares, os curriculares, os profissionais (incluindo as ciências da educação e da pedagogia) e os experienciais.

Nesse sentido, um entrevistado fez a seguinte reflexão em relação ao que descobriu quando realizou seu curso de Mestrado

Quando eu entrei no Mestrado, aí eu comecei a me dar conta de que eu não era professor, a partir do momento que eu entrei no Mestrado eu me dei conta da quantidade de coisa que faz falta para um docente ser professor (Professor 4).

Os relatos dos docentes entrevistados revelam suas percepções em relação à complexidade da docência. Foi dito por um dos professores:

Para mim... eu não sei se eu vou utilizar a expressão correta, mas para mim, o professor tem que ser muito culto. Ele tem que saber transitar em vários lugares, com várias pessoas, sob vários temas, mas na concepção que eu tenho de professor... tu tem que buscar conhecimentos além da tua área, tem que entender um pouquinho de outras coisas, tem que ter alguma noção de Sociologia, de Filosofia, de Antropologia, que muita gente não dá bola, mas estas três coisas para mim são fundamentais (Professor 5).

Já dissemos que a docência exige saberes e conhecimentos basilares para ser exercida e exige conhecimentos diversos, desde os conhecimentos específicos da disciplina que é ensinada, conhecimentos dos alunos, até os conhecimentos dos

modos de ensinar e das condições de trabalho apresentadas (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, Shulman (2005) identifica alguns saberes que agrupa como conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a docência, por ser uma prática realizada por e com seres humanos, em determinado contexto; pode ser modificada pela ação e relação entre esses sujeitos, pela convergência de aspectos teóricos e práticos, pelo enfrentamento do cotidiano escolar, por responder ao para quem, para que e o quê, o ensino é considerado uma ação complexa.

Na esteira dessa compreensão, Tardif (2002, p. 13) expressa que o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos, “objetos sociais”, e que, contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos (TARDIF, 2002, p.13).

Os professores entrevistados percebem esta complexidade para a qual apenas o domínio dos conteúdos e o saber transmitir bem não bastam. Quando questionados sobre as necessidades de outros saberes, relacionados ao ser professor, os entrevistados, em sua maioria, destacaram a dificuldade em relação ao fato de esta atividade ser realizada por seres humanos e com seres humanos. A este respeito, expressaram que

A gente precisa ter sensibilidade com relação a parte humana, porque ali não é uma informação que está se jogando em uma máquina, é um aluno, uma pessoa, um ser humano e o professor também não é um robô, ou seja, cada um vai ter outros fatores que vão influenciar nisso (Professor 2).

Explica Tardif (2002, p.219) que a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes que são, segundo o autor, o cerne da profissão docente: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma etc.). O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si.

No sentido das relações que se estabelecem em sala de aula, no curso de especialização, foram relatadas algumas dificuldades:

Eu tenho dificuldade de lidar com pessoas que não cumprem prazos, eu tenho dificuldade de lidar com pessoas que copiam, eu tenho dificuldade de lidar com pessoas que são irresponsáveis e ainda mais eles sendo professores. A minha cobrança com eles era diferente, eu fazia questão de lembrar que eles eram professores e que eles tinham que lembrar como é que eles viam seus alunos. Então isso foi uma coisa que foi minha grande dificuldade e acho que ela vai ser eterna... Eu já lido um pouquinho melhor com isso, até porque eu tenho algumas pessoas que me aconselham... mas não cheguei no ponto que queria chegar (Professor 5).

Outro professor também relatou a dificuldade inicial que sentiu em relação à autoridade em sala de aula:

a questão da autoridade do professor, pra mim, era um problema porque na minha trajetória de aluno sempre foi um problema... Quando eu tive que entrar na sala de aula e me vestir da autoridade, foi muito difícil, porque eu não conseguia acreditar naquilo. Eu não acreditava que houvesse necessidade de ter uma autoridade personalizada em sala de aula e eu fui buscar na teoria elementos que me ajudassem a compreender isso (Professor 7).

Os relatos dos entrevistados retratam um pouco a complexidade da docência, descrita pelos autores acima citados e destacada pelos professores que ao longo

das entrevistas, em muitos momentos, mencionaram suas dificuldades envolvendo a questão das relações humanas e destacaram que, tem se constituído um desafio na docência vivenciar e gerir com sabedoria estas relações. Há que se considerar que as relações humanas embora complexas, são fundamentais e basilares para o bom andamento do processo educativo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 96) alerta que

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.

Essa influência foi observada também no relato de nossos entrevistados. Ao analisarmos as respostas dos professores em relação à forma como desenvolvem suas práticas em sala de aula, percebemos que mencionaram que aprenderam com seus ex-professores aspectos importantes para sua docência. Abaixo, estão algumas de suas impressões:

Então esta interação torna a aula mais agradável de dar risada, de conversar, de ouvir, dar voz... isto eu aprendi na minha graduação e mais especificamente na minha especialização. Pois tive um professor que dizia: não vou lembrar o autor, mas ... “a pessoa deve dizer sua própria palavra” e eu nunca vou esquecer disso [...] a gente procurava dar voz para eles (Professor 5).

[...] a professora, ela era bem ligada a essas questões pedagógicas. Sempre teve esse olhar diferenciado, não era técnica, não tão rígida, então, isso me influenciou bastante (Professor 2).

Alguns entrevistados referiram-se às suas práticas dizendo que elas são baseadas no que vivenciaram enquanto alunos:

A minha prática é baseada mais nas observações dos professores que eu gostava, o estilo dos professores. Gostava desse tipo de aula assim mais prática e eu acabei copiando. Minha prática é baseada no que vivenciei enquanto aluno e assistindo os professores. O que era bom para mim, como aluno eu tentei reproduzir agora com os meus (Professor 3).

A minha prática é bem isso, ela é baseada no como eu tive aula e agora eu tento modificar com o que eu estou aprendendo de novidade (Professor 2).

Mesmo que o professor remeta para outra condição, como no caso a monitoria, continua presente a observação de práticas de outros professores como influência para o exercício da docência. Como expressou um dos entrevistados:

O que eu tenho de experiência com docência foi observando mesmo... durante a minha monitoria ajudou bastante. Fui monitor de uma disciplina, então, estava sempre vendo a professora trabalhar... Essa é a minha experiência (Professor 3).

Percebemos que os relatos dos docentes sobre como constituíram sua forma de dar aulas vão ao encontro do que diz Cunha (2010, p.51) que “os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”.

No mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p.79) explicam:

Os professores, quando chegam à docência [...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] Formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família [...].

Entendemos que o tempo passado na condição de estudante, observando práticas de professores, possibilita uma noção sobre o trabalho que um professor desenvolve.

Tardif (2002) explica que a profissão de professor é a primeira com a qual se estabelece contato na vida. Explica o autor, que a imersão em sala de aula durante o tempo de estudante, possibilita a construção de representações, crenças e certezas sobre o que é ser aluno e o que é ser professor.

De acordo com Feldkercher (2015, p. 41), a inspiração em ex-professores faz com que, não raras vezes, os professores perpetuem práticas tradicionais de ensino.

A autora destaca que essas práticas tradicionais são reproduzidas não porque os professores não querem desenvolver práticas novas, mas pelo fato de desconhecerem outras possibilidades, pela ausência de formação para a docência.

Os docentes relataram esta preocupação com a manutenção destas práticas tradicionais e manifestaram o desejo de desenvolverem práticas diferenciadas, entretanto, dizem não arriscarem-se em função da falta de conhecimento, embasamento e segurança para a mudança.

Esta preocupação foi apontada pelos entrevistados:

[...] e aí tu acaba aplicando modelos de outras pessoas que tu vai replicando, mas tu não sabe bem por quê (Professor 1).

A gente tem que ter uma orientação continuada, se não a gente acaba se perdendo. Tanto é que tem gente que está quase se aposentando, já enraizou a prática, tu acha que é o doutor sábio da história e tu vai fazer o mesmo até se aposentar (Professor 2).

Uma questão a ser considerada é o fato de o IFSul - Campus Camaquã ser uma instituição nova, com cinco anos de existência, portanto, a maioria dos professores que nela atuam são considerados, de acordo com os referenciais⁹ estudados, professores iniciantes na carreira, embora existam alguns com experiência anterior de docência¹⁰.

Para Burke, Fessler e Christensen (apud Garcia 1999, p. 114), o estágio de iniciação do professor define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor socializa-se no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia. Segundo os autores, é possível que os professores também

⁹ Observamos que há uma convergência entre os muitos autores que trabalham a conceituação do professor iniciante, quando tratam do tempo de exercício de magistério que vai de 1 a 5 anos de docência. Importa explicitar os apoios teóricos que sustentaram a escolha do tempo de 5 anos para caracterizar professor iniciante: Huberman (2000) e Zoia Bozu (2010).

¹⁰ Cabe esclarecer que os professores iniciantes, aqui referidos, são iniciantes na instituição e não necessariamente iniciantes na profissão docente - esses ingressantes podem ter tido experiências docentes em outras instituições de ensino. Conforme quadro com as caracterizações dos sujeitos que encontra-se na página 51.

experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola ou quando mudam de região. Tomando a perspectiva dos autores acima citados pode-se considerar que os docentes entrevistados, até mesmo os experientes, no IFSul - Campus Camaquã, podem ser compreendidos como iniciantes, pois estão exercendo sua docência em um novo contexto.

Para Isaía, Maciel e Bolzan (2010), os primeiros cinco anos de docência é o período no qual o sujeito “converte-se” professor. A maioria de nossos entrevistados não frequentaram cursos que oportunizassem discussões acerca da docência e, em geral, carregam a concepção construída no decorrer de sua vivência como estudante. Murillo (2004) explica que os professores, ao iniciarem a docência, majoritariamente só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial, enquanto aluno, para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os entrevistados revelam que os conhecimentos que construíram no decorrer de sua graduação ou pós-graduação, foram importantes para o ingresso na docência, seja por lhes possibilitarem um bom subsídio teórico, ou mesmo alguma vivência relacionada a docência, como no caso da disciplina de estágio em docência orientada. Todavia são unânimes em dizer que estes saberes não são suficientes para “ser professor”, para as necessidades e complexidades com que se deparam no cotidiano da Instituição escolar.

Dessa forma os professores do Curso de Especialização no Ensino de Ciências do IFSul – Campus Camaquã inseriram-se em um processo de busca por estes conhecimentos deficitários em sua formação inicial e de saberes que sentem necessidade no exercício da docência. Assim, por perceber uma movimentação diferenciada entre os docentes e no intuito de conhecer o que de fato significava esta movimentação, nesse contexto, compreender melhor como ela estava se efetivando, como estes professores estavam se organizando e como esse movimento poderia ser olhado como formação, dei segmento a análise.

4.2 Continuando o percurso de análise: O que revelaram os professores sobre as buscas e movimentos de estudo.

É possível perceber que os movimentos dos professores, em busca de alternativas/conhecimentos que os ajudassem em suas aulas, originaram-se a partir de distintas situações. Neste capítulo analisarei o que dizem os interlocutores em relação ao movimento de busca em que encontram-se inseridos.

Em relação ao que originou o processo de busca, alguns professores referiram-se a necessidade de mudar suas aulas e isso os impulsionou a buscar outras alternativas, conforme expressaram nas entrevistas:

Eu não aguentava mais a minha aula. Eu não estava mais satisfeita com a aula que eu estava dando, com a minha metodologia e com a reprovação dos meus alunos (Professor 6).

A preocupação que os entrevistados relataram com a perpetuação de práticas arraigadas na experiência que vivenciaram enquanto estudantes, muitas vezes torna-se um obstáculo à mudança, por falta de subsídios teóricos e práticos de como efetivá-la. Todavia, o contexto educacional atual exige que o docente assuma uma nova postura, um novo papel para o qual os entrevistados em sua maioria alegaram não estar preparados.

Nesta perspectiva Forster (2011, p. 240) explica que a atividade docente impinge aos professores mais e diferentes “competências necessárias”; as novas tecnologias, as ações inclusivas os desafiam e atormentam diuturnamente. Dessa forma os professores sentem-se perdidos e saem em busca de mais “afinal a formação é permanente e fica por conta e risco dos próprios docentes”. De acordo com a autora “a formação passa a ser a panaceia e, como os “problemas” da educação são causados por nós, nós mesmos é que precisamos resolvê-los.” (FORSTER, 2011, p.240)

Outros entrevistados também destacaram que a percepção de necessidade de mudança metodológica foi um fator propulsor ao movimento de busca, dizem eles

Até que me dei conta: Nem perto de ser professor tu és, porque tu não estás atingindo o que tem que atingir. Os teus alunos estão saindo sem saber nada, eles estão indo nas tuas aulas sem gostar da tua aula, tu faz de conta que dá aula e eles fazem de conta que aprendem (Professor 4).

Sabe quando eu me frustrei? ...Quando eu abri o Youtube um dia e vi um cara que dá uma aula igual a minha. Eu olhei e pensei “cara” o aluno tem a minha aula na internet eu tenho que ter um diferencial (Professor 1).

[...] com a preocupação de melhorar também a minha aula (Professor 2).

Esta reflexão crítica sobre a prática caracteriza-se em um processo de formação continuada, Imbernón (2010, p.47) explica que

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Autores como Schön (1992) e Tardif (1999, 2002) defendem que somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do professor sobre a sua ação é que pode operar uma possível mudança na formação docente, capaz de auxiliar aos professores na resolução dos dilemas e desafios que a prática lhes impõe.

Uma outra causa sinalizada pelos entrevistados para inserção no movimento de busca refere-se ao fato de estar trabalhando com conteúdos que não havia estudado em profundidade, durante a graduação, neste sentido disse o professor que precisou estudar e essa condição o levou a buscar aprofundamentos teóricos para ensiná-los.

Eu peguei algumas disciplinas que eu tinha trabalhado (estudado) na graduação para trabalhar aqui, mas não era a minha área, eu só

passei por elas, aí eu tive bastante dificuldade, tinha que estudar muito, me preparar (Professor 3).

Os relatos dos entrevistados em relação as causas que os impeliram na busca vem ao encontro do que trazem as pesquisas na área da formação de professores onde o confronto com a realidade, com o cotidiano da escola traz angústias e incertezas pois, como os próprios professores destacaram, a formação inicial não contempla a heterogeneidade de necessidades com que se depara o professor no ingresso de seu ofício.

Neste sentido, em relação a compreensão do confronto entre a formação inicial e as necessidades reais com que o professor se depara na prática docente Tardif nos auxilia explicando que a prática profissional é

Na melhor das hipóteses, um processo de filtração que dilui os conhecimentos universitários e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2002, p. 257)

As expressões dos entrevistados alertaram para o quanto é importante e necessário pensar e repensar a formação de professores, seja ela a básica ou a continuada, no sentido destacado por Garcia (1999), quando diz que é necessário integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Para o autor, a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. O autor explica ainda, que a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que, por sua vez, deve ser facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

No caso dos professores deste estudo, foi possível perceber que eles investiram em processos de busca de conhecimentos, a partir de reflexões sobre suas próprias práticas. Em suas respostas, foi possível detectar que as mudanças almejadas só têm sentido se tiverem como foco a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Imbernón (2010, p. 32)

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

Para a atuação no curso de especialização, os interlocutores foram mais enfáticos sobre os conhecimentos necessários e apontaram que carecem de um conhecimento mais aprofundado e mais atualizado.

Eu busquei mais coisas fora, livros... fui pesquisar mais para estruturar as minhas aulas. Para o integrado, eu pesquiso, mas as coisas estão mais estruturadas, mais tranquilas. São conhecimentos, conteúdos que eu já desenvolvo há bastante tempo, eu só vejo se tem alguma atualização. Mas como eu tenho uma noção interessante de pedagogia, então eu sei mais ou menos como desenvolver isso... mas mesmo assim, eu fui pesquisar, não podia chegar aqui do nada, com o conhecimento que eu tinha, então eu fui, li, coisa que eu não faço muito lá para o integrado... vou lá, quero saber tal coisa, eu pesquiso na internet, eu vou achar... Aqui eu fui em livro, fui nos meus colegas... (Professor 5).

Esse processo da pós me fez ler muito mais, eu comprei livros para aprender a orientar grupos de pesquisa, eu fui atrás, eu fui buscar... Num primeiro momento, eu era orientador de alunos do Ensino Médio e aí tu passa a ser orientador de formadores, então isso me fez me aprofundar muito na metodologia, intensificar leituras pedagógicas também. Para mim, foi muito enriquecedor na minha formação (Professor 7).

Percebe-se que o fato de estarem atuando na formação de professores contribuiu com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes do IFSul. O novo, o desafio de estar trabalhando com formadores, com “colegas” como eles mesmo descreveram os impulsionou na busca por novos conhecimentos. De acordo com Barroso (1997) a escola “pode e deve ser tomada como eixo de formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam”.

Outros professores destacaram que, encontram-se envolvidos nesse processo de busca, em função do curso de especialização ter uma metodologia de trabalho diferenciada, na qual a pesquisa é utilizada como forma para a construção de novos conhecimentos, ou seja, a proposta do curso é ensinar usando a pesquisa como base.

Eu tinha muito receio de como seria trabalhar com a formação, porque foi a primeira vez que eu trabalhei e tinha mais esta questão da estratégia pedagógica diferente e isso para mim foi o mais complicado. Porque na verdade tu tem que quebrar alguma coisa lá dentro de ti, tem que desvestir o método tradicional e pensar como que tu vais fazer aquilo ali (Professor 6).

[Trabalhar na especialização] Me fez repensar a prática toda porque é aquela história do falar e do fazer, então, tive que começar a fazer coisas que eu não fazia e que eu acredito que sejam verdadeiras, ou que eu fazia de forma muito esporádica e agora eu quero aplicar, eu quero ter um exemplo mais contundente meu (Professor 1).

A metodologia de trabalho do curso de especialização é o educar através da pesquisa, neste sentido, os professores inicialmente inseriram-se na busca em conhecer como se efetiva na prática esta metodologia: adquiriram livros, organizaram e participaram de grupos de estudos sobre este tema, todavia na prática efetivamente foi que os entrevistados afirmaram terem encontrado maior dificuldade, em quebrar primeiramente com o modelo tradicional de ensino em que o professor planeja a ação docente e é “o detentor do saber” o que oferece uma “segurança” sobre o que ocorrerá na aula. O educar pela pesquisa exige uma postura diferenciada do professor: ele precisa ser um pesquisador, mediador do conhecimento e possibilitar que o aluno assuma o papel de protagonista neste processo, muitos professores relataram a dificuldade em quebrar os modelos estabelecidos de professor e aluno e destacaram a dificuldade que foi também de os alunos compreenderem, aceitarem e engajarem-se nesta proposta.

De acordo com Demo (2011, p.2)

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa*

*como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. [...] Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um *profissional da educação pela pesquisa*. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia. A partir daí, entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho.*

Brandão (2003, p.69) transcreve o que Barthes define como ensino através da pesquisa: “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar”

De acordo com Triviños (2003, p. 11) “a ideia de vincular, estreitamente, o ensino à pesquisa não é nova”. Na educação básica sim, a ideia de unir o ensino à pesquisa é relativamente nova. Para o autor “o ensinar pesquisando representa uma significativa tarefa para o professor e para o aluno.” O estudante deve prender a pensar e não somente repetir conteúdos. O autor destaca que

Além de fatores essenciais [...] existem outros, principais, que impedem que a ideia da formação do educador como pesquisador se concretize nas escolas. Um deles é a própria formação do professor.

Triviños (2003, p. 14) defende que para o professor atuar com capacidade de ensinar pesquisando, não basta “propiciar uma reforma da grade curricular da formação do professor. Deve-se, também, mudar o tipo de ensino que realizam os formadores de educadores, os professores universitários”.

Através da realização da pesquisa foi possível acompanhar o quão desafiante foi e tem sido esta mudança. Os professores desafiaram-se a esta mudança metodológica principalmente com o objetivo de poder “praticar aquilo que ensinam”.

Os interlocutores destacaram o diálogo com os colegas como possibilidade de construção de novas aprendizagens

Dialogar com colegas, com professores, isto é muito rico, porque aí, de alguma forma, tu tá conhecendo experiências deles e a gente acaba incorporando também [...] A gente está trazendo eles para trabalhar com pesquisa em sala de aula e como é que eu não vou mudar também? Como é que eu não vou mudar minha prática com os meus alunos, para que seja coerente com o que eu estou trabalhando? (Professor 7).

Por meio das falas dos docentes, é possível perceber que a prática tem sido formadora e transformadora de suas ações. As necessidades com que se depararam: o público diferenciado - adultos e professores; um curso com uma proposta pedagógica distinta - o educar pela pesquisa, impeliu-os em busca não apenas de novos conhecimentos, mas, sobretudo, de maneiras de transformar esses novos saberes em prática, primeiramente suas e, posteriormente, de seus educandos. A necessidade e o desafio, apontados pelos entrevistados, de não apenas falar, mas de exercer uma ação docente condizente com sua fala, para que não ocorra um descompasso entre o que se fala e o que se faz, vem ao encontro do que Freire (2000) destaca, quando enfatiza a importância de que, como educadores, não podemos apenas falar, pois nossas ações devem estar conjugadas com o que verbalizamos.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.33).

Um outro fator impulsionante para a mudança, citado pelos professores, diz respeito aos estudos nos cursos de mestrado e doutorado. Os interlocutores destacaram a importância da participação em cursos de pós-graduação, como propulsores para buscar conhecimentos, tanto específicos da disciplina, como pedagógicos. Um dos entrevistados mencionou:

Na verdade, eu fui buscar [outros conhecimentos] quando eu fui para o mestrado. O mestrado está me dando muita força para fazer isso... eu não ia pegar nenhuma disciplina, aí minha orientadora disse "não, tu vai pegar, vai ser uma experiência boa para ti e além disso tu podes colher as coisas aqui no mestrado e compartilhar com o pessoal da pós" e eu estou compartilhando (Professor 4).

Cabe salientar que, dentre os entrevistados, dois estão inseridos em curso de pós-graduação em níveis de Mestrado e Doutorado, ambos em Educação, e,

embora a pesquisa seja o foco desses cursos, é importante que discussões de cunho pedagógico sejam feitas a partir das vivências dos pesquisadores-professores. Há que se ressaltar que os demais professores também destacaram a importância dos subsídios trazidos pelos colegas que estão cursando pós-graduação para contribuir com o estudo do grupo.

Tardif (2002b, p.76) alerta que

refletir sobre o lugar e o sentido dos conhecimentos universitários na formação para o ensino não se reduz [...] a questões técnicas, pedagógicas ou didáticas relativas, por exemplo, à organização de um bom currículo. Ao contrário essa reflexão leva a questionar a contribuição geral da universidade enquanto instituição que age, por intermédio dos profissionais que forma, sobre as novas gerações e, por conseguinte, sobre toda a sociedade.

Quando questionados a respeito de onde buscam subsídios para a prática docente, os professores fizeram algumas revelações:

Então eu fui atrás, comecei a estudar, comecei a ler, conversei com colegas, pedagogos...a gente tinha conversas informais... eu sempre me interessei pelo tema (Professor 2).

Novamente a inserção na universidade foi destacada como possibilidade de formação: seja através de artigos, de novidades ou de periódicos que são possibilitados aos alunos vinculados aos programas.

Eu tive que estudar, tive que ir atrás de artigo e trocar ideia com um colega que recém tinha vindo do Mestrado em Ensino, porque o meu mestrado não é nessa área e ele recém vindo com muitas coisas novas, a gente foi conversando, trocando artigos e tal (...)(Professor 6).

Muita leitura, eu tenho lido bastante. E hoje, como a gente tem pela universidade uns periódicos liberados tem muito artigo, que eu não acessava antes, que são bons, que são confiáveis e que eu consigo acessar. Tem um sistema que eu aprendi que é o Escola de Rede, que tu tem o tema que tu quiser... lá tem grupos de discussão, tu vê várias leituras e tem me ajudado bastante... As disciplinas no

doutorado têm me dado uma formação continuada, claro que depende muito da inclinação do professor (...)(Professor 1).

Há que se destacar que os professores manifestam uma certa “culpa” em não ler livros, (este fato foi citado por mais de um entrevistado), a fonte principal de leitura são artigos científicos o que não desmerece o processo formativo, se considerarmos a confiabilidade dos mesmos e a avaliação a que estes são submetidos para serem publicados. Observa-se esta percepção principalmente na fala deste professor

Eu procuro ler bastante, quando eu digo ler bastante não é ler livros, esse é meu grande defeito em termos de formação. Eu vejo bastante televisão, eu leio bastante jornal e agora que eu tenho rede social, até eu tenho rede social agora, eu procuro ler bastante. Vejo bastante coisa, então, pra mim uma coisa fundamental é tu saber o que tá acontecendo no mundo, na tua volta, entender um pouquinho e tu criar o espaço pra tu discutir aquilo com pessoas que saibam mais que tu. Então não posso dizer que exista uma principal fonte, ela é diversa e o que eu posso afirmar é que, infelizmente, ela não vem do livro, ela vem dessas outras coisas, dessas outras mídias, digamos assim (Professor 5).

Freire e Shor defendem que a formação não significa apenas participar de seminários, ler, para eles consiste em um processo mais amplo:

Os professores poderão dizer que lêem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas ideias. [...] O processo libertador não é só crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos (1986, p. 66)

Percebi, a partir das falas dos docentes, que sua fonte basilar de busca são artigos científicos e conversas com os colegas, embora os livros também tenham sido citados. O acesso às diversas tecnologias e diferentes mídias também tem sido fonte importante de informações e de conhecimentos para os professores, pois os

entrevistados enfatizaram a leitura em sites e nos diversos recursos disponíveis *on-line*.

Seja por meio da leitura de livros ou de artigos, evidencia-se o processo de busca por adensamento teórico, de subsídios de conhecimento específico, como também, de conhecimento pedagógico, o que vai consolidando um processo formativo.

Observa-se ainda, que os entrevistados encontram-se em um processo de busca, seja por necessidade relacionada à disciplina que ministram (conhecimentos técnicos específicos) ou por questões referentes à metodologia, a partir da insatisfação com as práticas até então realizadas.

De acordo com Imbernón (2010, p.25), esse olhar para trás, sem revolta, para ver o que nos serve e descartar aquilo que não funciona mais, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo e desenvolvendo e construir novas alternativas é um processo necessário que beneficia a formação do professor e, conseqüentemente, a educação promovida por eles.

Os entrevistados citaram os cursos de pós-graduação como estimuladores de leituras e pesquisas, tanto da temática em estudo como de assuntos que estão sendo ensinados pelos professores, no curso de especialização.

Foi destacado, também, o acesso a periódicos confiáveis, possibilitado por estarem no programa tendo acesso a partir da universidade. Um outro entrevistado destacou a contribuição de um colega, recém concluinte do curso de mestrado, por meio da troca de artigos e materiais. Percebi que esta inserção nos cursos de pós-graduação constitui-se em um fator que contribui com o processo de desenvolvimento profissional desses docentes e, também, do grupo em que os mesmos encontram-se inseridos, pois a partir dos seus estudos nesses cursos, os professores se empenham em proporcionar discussões no seu grupo de trabalho.

Quando questionados a respeito de como organizam os materiais e conhecimentos que estão construindo, os entrevistados, em sua maioria, se surpreenderam com a pergunta, demonstrando que esta foi a primeira vez que se depararam com o questionamento a esse respeito.

Eu nunca tinha pensado nisso, em como é que eu organizo? Eu não sei se eu organizo. Eu vou utilizando... (Professor 5).

Eu não sei se é tudo organizado (risos)... Eu vou construindo artigos, que aí eu me organizo por obrigação e uma outra forma é orientando os estudantes na especialização (Professor 1).

[...] eu não sou uma pessoa organizada, eu tenho uma pasta e tudo que eu uso nas disciplinas eu vou colocando lá, então, se eu tiver que procurar, realmente eu tenho problemas...(Professor 4).

Eu tenho esse material em pastas, mas eu não sei te dizer como eu fui lançando mão disso... (Professor 6).

Embora o grupo esteja mobilizado na discussão, teorização e socialização de conhecimentos, os mesmos não percebem-se como produtores de saber, não sistematizam os conhecimentos construídos perceberam o processo de busca em que encontram-se inseridos como movimento de formação continuada, apenas quando foram questionados sobre o assunto. Aqui compreendendo formação continuada como um processo que faz sentido para quem a vive, de efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

Em relação aos movimentos que fazem em busca do conhecimento, os professores esclareceram e enfatizaram que os encontros e discussões em grupo são fundamentais nesse sentido. Descreveram esses tempos e espaços de formação como momentos de trocas de experiências, de debates, de entender as ideias dos colegas, de expressarem-se a respeito das dúvidas e construções que fazem durante a docência.

Os professores também destacaram a participação nos grupos de estudos formais¹¹ como possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. A esse respeito relataram que:

¹¹ Os grupos formais são, aqui entendidos, como as reuniões de estudo, em grupo, propostas pela coordenação do curso. Essas ocorrem na Instituição, em datas previamente combinadas, e com uma pauta de assuntos a serem abordados (embora se tenha o conhecimento, através dos relatos dos professores, de que essa pauta é organizada com base nas sugestões e necessidades dos docentes).

Nos grupos, a gente parte do que a gente sabe, mas vamos atrás para ver como fazer melhor, como investigar melhor... a gente discute, as necessidades são trazidas pelo grupo, já tivemos uns quatro encontros, os professores participam a convite. Esse processo tem me auxiliado porque tem colega que nunca fala nada e daí é provocado lá e fala. A gente começa a entender como é que o colega entende aquilo ali, como é que o outro vê aquilo [...] há colegas que, às vezes, tu achava que tinham um entendimento e pelo posicionamento lá tu vê que o colega tem outro, a discussão não acaba lá, isso é o mais interessante, nós saímos de lá e, às vezes, a discussão continua (professor 1).

Nós sentimos necessidade [de discussões em grupos] a partir das dificuldades que nós estávamos tendo com as nossas disciplinas. Então, nós começamos a fazer reuniões para debater... O que é que acontecia comigo, o que é que acontece com meu colega. O que é que tu estás fazendo de diferente, o que é que eu estou fazendo... A gente fazia uma troca de experiência, de estratégias pedagógicas. Eu acho que a troca de experiências ela é fundamental, porque eu consigo ver daqui a pouco aquela estratégia que eu estou tentando e não funciona e eu posso modificar de acordo com o que meu colega fez e funcionou, eu posso melhorar minha forma de conduzir meu trabalho de acordo com a experiência do outro. Isso, com certeza, ajuda, eu acho que foi muito bom (Professor 6).

É o produto das relações sociais, das trocas de subsídios teóricos, do compartilhar de materiais e práticas de sala de aula, do estudo, de novas construções, de oposições, de pontos de vista contrários, que os docentes apontam como pontos importantes e positivos que os ajudam na construção de novos conhecimentos para a docência e que ajudam a compreender esses movimentos como processo formativo.

De acordo com Imbernón (2010, p. 48) uma formação efetiva deveria

partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer. Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma.

Entendo que os encontros coletivos reforçam as dimensões colaborativas do trabalho docente, ao mesmo tempo que ajudam os professores a construir estratégias para suas aulas, a partir das discussões que se efetivam entre os pares.

Cabe lembrar o que explica Nóvoa (2009,) quando dispõe sobre a cultura profissional. Diz o autor que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (p.20) e é nesse sentido que os entrevistados apontam a importância dos grupos.

Aprender com os colegas a partir da troca de experiências tornou-se prática frequente para os entrevistados. Os encontros informais, nos quais dialogam sobre seu trabalho, também são férteis como pode-se perceber nas falas dos professores:

Eu participo dos grupos informais, a gente está aqui na sala e seguido aparecem outros colegas, então, a gente faz um diálogo. Eu acho os grupos muito importantes, é importante a gente dialogar, externalizar... Tu também ali está sistematizando, te força a fazer os relacionamentos entre o que tu está lendo, o que tu está experienciando e eu acho isso super produtivo (Professor 7).

A gente conversa toda a terça-feira e troca algumas ideias. Mas eu acho que ia contribuir muito se os outros professores participassem da discussão. São reuniões não tão formais, mas elas sempre ocorrem, e olha, vou te contar... elas tem um valor assim, enorme de aprendizado, é muita troca, muita coisa boa (Professor 4).

Imbernóm (2010, p.48) também destaca a importância deste modelo "informal" de formação docente, para o autor, "as novas alternativa à formação continuada dos professores passam pela sua transformação: uma formação mais dialógica, participativa [...] menos individualista..."

Interessante salientar que a comunicação por meio das tecnologias também foi lembrada como possibilidade de encontros, conforme disse um dos entrevistados:

Os grupos de estudos não precisam nem ser presencial, a gente pode fazer muita coisa a distância...com WhatsApp, Face, aproveitando as tecnologias. Eu ainda quero fazer encontros de discussão on-line para a gente discutir. Eu acho que é bem possível. E até poderia nos dar experiência para amanhã ou depois juntar

outros professores, outros pesquisadores, de outras cidades e envolver dentro do grupo (Professor 7).

Esta possibilidade é destacada por Imbernón (2010, p.92) quando sugere a criação de comunidades de prática e redes presenciais e virtuais [...] "que potencializem a colaboração e a cooperação entre os professores, a fim de se assumir uma maior autonomia, analisar a diversidade dos contextos educativos e estabelecer um intercâmbio de conhecimento prático e profissional".

Nesse sentido, entende-se que não podemos reduzir a formação de professores a espaços formais e organizados para esse fim.

Alguns professores referiram-se a própria docência no curso de especialização como possibilidade de formação. Sobre essa experiência os entrevistados destacaram que:

É uma troca e afirma e reafirma as coisas que eu estou vendo no mestrado (Professor 4).

Me fez sentir mesmo na prática a necessidade que a gente tem de colocar o aluno como sendo protagonista... É fundamental que ele seja o cara que vai aprender. Não dá para a gente continuar batendo na tecla de transferir informação, não tem aprendizado com transferência. Eu tenho que fazer diferente e aí tu começa a tentar, aí tu retomas...é uma coisa que não para... O tempo todo tu estás te refazendo, reconsiderando, reformulando tuas coisas... (Professor 6).

Percebe-se, por meio desses relatos, uma visão ampliada acerca da docência, na qual o professor não mais é visto como o detentor do saber e o aluno o receptáculo vazio a quem a informação necessitava ser transmitida (depositada). Há uma compreensão da função do docente como mediador do processo, como aquele que ensina e que também aprende enquanto ensina (Freire, 1996, p.25).

Tardif (2002) e Nóvoa (1995) apontam que a prática docente é um espaço relevante de formação e produção de saberes, destacando a relação entre formação e exercício docente.

Os professores destacaram também a partilha de materiais como um fator que possibilita a formação.

A gente troca livros, artigos e daqui a pouco vem um colega e me dá uma dica (Professor 4).

... e aí um já traz uma coisa para mostrar, para ler, outro já traz outra (...) (Professor 1).

Eu até conversei com o [cita o nome do colega] sobre alguns livros que ele ia me indicar, dessa parte de educar pela pesquisa, utilizar a pesquisa dentro de sala de aula, que é uma coisa que eu gosto de trabalhar, mas eu não tenho (Professor 3).

Imbernón (2010, p. 31) defende que a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores o autor destaca que “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”

Nesta perspectiva, um dos entrevistados destacou a prática de observação de aulas como possibilidade de formação:

Inclusive, eu estou pensando até em assistir algumas aulas no próximo ano nessa parte de ensinar pela pesquisa para ter uma noção. Não tenho formação... me ajudaria muito (Professor 3).

Entende-se a observação de aulas como uma possibilidade de formação para os professores, de reflexão sobre sua prática, considerando outras possibilidades de atuação. Se compreendidas como práticas pedagógicas, as observações de aula são “aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LARROSA, 1994, p. 36). Nessas observações, “o importante não é que se aprenda algo exterior, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva”. Nessa perspectiva, o professor-observador observa aulas para refletir sobre a possibilidade de se ver naquela posição.

Imbernón (2010, p. 32) explica que

A maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula, e, em alguns momentos, manifesta a necessidade de saber

como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma. [...] Atualmente, a observação e a ajuda entre colegas estão muito marcadas pelo individualismo ; os professores consideram suas turmas como um espaço privado [...] e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente.

Quando questionados acerca de como se vêem nesse processo de formação, destacou-se alguns relatos dos entrevistados:

Acredito que a minha turma terá um professor melhor (Professor 5).

Isso me fez reformular minha própria prática com o integrado, isso me fez reformular até a minha disciplina... Isso me fez refletir: como é o meu fazer em sala de aula? (Professor 7).

Garcia (20010) destaca que o processo de desenvolvimento profissional docente orienta-se para a prática docente e tem caráter evolutivo, ou seja, os professores ao engajarem-se em atividades de aprendizagem, tendem a evoluir em sua atuação prática e em relação aos seus conhecimentos teóricos vinculados a esta prática.

E a atuação como docente na especialização está me reconstruindo como professor. Eu acho, é uma visão diferente de ser professor... em todos os sentidos (Professor 1).

Todas as ideias que eu recebo, se é possível, eu já pratico... eu acho que eu estou em formação, porque todo momento a gente está aprendendo, está se formando (Professor 2).

Eu tenho que fazer diferente. O que é que eu vou fazer diferente? Como eu vou fazer? Que proposta? Aí tu começa a tentar. E assim, é um processo... esse processo já aconteceu comigo, anteriormente, e eu fiz algumas coisas diferentes. Aí, tu retomas. É uma coisa que não para. Tu estás te refazendo, reconsiderando, reformulando as tuas coisas. E isso foi muito bom assim, que deu uma sacudida, essa formação (Professor 6).

Eu tenho feito muita coisa diferente, eu tenho tentado arriscar. Agora eu estou dando aula e olhando a cara deles, eu estou tentando... eu

olho para trás e falo assim, "cara, tu não era o que tu é agora"... Eu tenho um colega meu que nós dávamos risada dessas coisas de pedagogia, epistemologia... e ele diz... mas o que é isso? O que tão fazendo contigo? Porque é uma mudança radical, uns dois anos para cá, é da água para o vinho (Professor 4).

Percebe-se, por meio dos relatos dos docentes entrevistados, que, de fato, os professores do Curso de Especialização do Instituto Federal Sul-rio-grandense-Campus Camaquã estão inseridos em um processo de desenvolvimento profissional individual e coletivo. Como já foi dito anteriormente, Garcia (1999) explica que há uma distinção entre autoformação, heteroformação e interformação. Autoformação é uma formação que o indivíduo participa de forma independente, tendo o controle dos objetivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação. A heteroformação se organiza e se desenvolve "de fora", a partir do outro, na maioria das vezes especialistas. Já a interformação consiste na "ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos" (GARCIA, 1999, p.20).

Essa movimentação dá-se por meio das buscas e leituras individuais de livros, artigos, notícias, através de conversas formais e informais com outros colegas, pela participação no grupo de estudos, onde são tratados assuntos referentes às necessidades que estes docentes encontram na docência e onde tem a oportunidade de ouvir outros colegas, compartilhar práticas, experiências, estudar, refletir e reformular sua própria ação.

Convém destacar que, a partir dos grupos de estudos formais, originaram-se três grupos de estudos sobre assuntos específicos, organizados pelos próprios docentes e nos quais são discutidos os temas avaliação, práticas educativas e pesquisa. Esses grupos continuam acontecendo, contando com a adesão cada vez maior de professores de outros cursos do IF Sul - Campus Camaquã. São desdobramentos não planejados, mas que estão contribuindo com a promoção de contextos de aprendizagem que facilitam o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam.

Importante destacar também que, a partir do Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Educar pela pesquisa, os professores das redes municipais e

estaduais de Camaquã e região tiveram a oportunidade de construir novos conhecimentos que os subsidiassem teoricamente para reflexão sobre suas práticas.

Garcia (1999) explica que os processos de formação de professores necessitam estar ligados com o desenvolvimento organizacional da escola, destacando a potencialidade que a instituição possui como contexto favorável para a aprendizagem dos professores e enfatiza que a formação que adota como referência a realidade dos professores, é a que possui maiores possibilidades de transformação da escola. Esta é uma realidade que pode ser percebida no Campus Camaquã.

O autor destaca também, que a formação deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada aos contextos em que estes trabalham e fomentar a participação e reflexão. Nesse sentido, diz que quando o grupo de professores se implica em atividades de desenvolvimento profissional centradas em seus interesses e necessidades o processo formativo torna-se muito mais interessante e possui maiores possibilidades de mudanças.

Nesse sentido, percebe-se através das falas dos professores que os movimentos, sejam eles formais ou informais, têm sido uma experiência de formação para esses docentes, pois é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Imbernón (2002) descreve formação como um processo que contribui com o desenvolvimento profissional do docente, com uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações. Isso significa que se trata de uma formação realizada com os docentes, em um espaço teórico e prático que auxilie aos professores reconhecerem-se em suas ações, transformar suas experiências em conhecimento, visando descobrir novos caminhos, construir-se e reconstruir-se. Uma formação embasada em uma pedagogia transformadora, desafiante e que requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos.

Os professores, sem exceção, relataram que a experiência no curso de especialização foi, sim, um desafio, pelo trabalho com adultos, com formação de professores, com orientação, com uma metodologia diferenciada (o educar pela pesquisa), que os mobilizou a um processo de busca, de novos conhecimentos, de novas formas de exercer a docência, de romper com práticas tradicionais e usar

uma “estratégia pedagógica diferente” Possibilitou, também, o fortalecimento de um grupo que mobilizou-se na organização de grupos de estudos, de planejamento e na realização de disciplinas, em parceria com colegas de outras áreas. Possibilitou de se abrir ao novo, de aquisição e partilha de materiais e de construção de novos e múltiplos conhecimentos, tanto para os alunos concluintes, como para os professores envolvidos no curso e também para os demais docentes do Campus Camaquã.

Quando questionados sobre como estão organizando estes conhecimentos, a grande maioria dos professores entrevistados mostrou-se surpresa por não se dar conta que de fato organizam estas construções. É visível e também foi percebido através dos dados coletados, que esses docentes estão lançando mão desses saberes construídos em suas aulas, no curso de especialização, nos cursos integrados e no compartilhar com os demais colegas da Instituição e fora dela.

5 Considerações finais

A riqueza dos materiais compartilhados pelos colegas professores, participantes desta pesquisa, permitiriam a continuidade deste trabalho com a análise de outros tantos processos, assuntos e temáticas. Todavia, torna-se necessário concluí-lo, algo difícil se considerarmos a complexidade do assunto que estamos tratando - formação de professores, docência e educação profissional. Também desafiador foi manter o foco nesses temas, já que não foram poucas as vezes em que precisei remeter a questão central desta pesquisa, pois me deparava descrevendo e analisando assuntos que, para mim, são de fundamental importância, mas que no momento não tinham relação direta com o estudo aqui proposto. Era necessário retomar o foco, embora o interesse no aprofundamento sobre esses temas permaneçam.

Por ora apresento as considerações finais, mas que não concluem o assunto acerca dos movimentos de formação dos professores do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Camaquã. Esses movimentos têm possibilitado que os docentes neles envolvidos, reflitam criticamente sobre sua prática e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. No entanto, não posso concluir as considerações acerca dos movimentos de formação desse grupo, tendo em vista o próprio significado da palavra “movimento”: “ato ou efeito de mover(-se), conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim, impulso interior, estado de um corpo cuja distância em relação a um ponto fixo muda continuamente”

(MICHAELIS, 1998). Há inúmeros outros significados para esse substantivo, mas creio que os aqui mencionados são suficientes para explicar a impossibilidade de finalizar esta investigação, tendo em vista que os movimentos de formação são dinâmicos, imprevisíveis e não se pode medir a proporção que irão tomar.

Quando me encantei por esse processo e movimentação diferenciada que visualizava nos professores do Curso de Especialização do IFSul, percebia, intuitivamente, que ele poderia se constituir em movimento de formação, o que de fato foi possível identificar nesta pesquisa.

As considerações aqui apresentadas representam as informações compartilhadas por sete professores do Curso de Especialização do IFSul - Campus Camaquã, ou seja, são referentes a esse contexto e podem ou não aproximar-se de outras realidades.

É possível que, devido à dinâmica do processo formativo e da pesquisa, se os dados fossem coletados hoje, com os mesmos sujeitos, os resultados fossem outros, pois as vivências dos entrevistados faria-os perceber os processos de outras maneiras.

Na pesquisa desenvolvida, propus-me a investigar se os movimentos realizados pelos professores do Curso de Especialização no Ensino de Ciências - Educar pela Pesquisa, do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Camaquã, constituem-se em processos formativos.

Os dados obtidos foram organizados em duas categorias de análise: as expressões dos professores sobre ser professor, formação, necessidades e saberes para a docência e o que revelam os professores sobre as buscas e movimentos. Há que se destacar que as categorias de análise não são isoladas entre si, elas se complementam, uma vez que foram as necessidades que mobilizaram os docentes no processo de movimentação em busca de formação. A partir da análise das categorias, é possível apontar algumas conclusões.

Quanto ao ser professor, os entrevistados descrevem que a docência é um fazer que se aprende a partir de um efetivo exercício. Muitos relataram que aprenderam a “dar aula, dando aula”. A ênfase dada ao fazer como possibilidade de aprendizado da docência reforça a ideia que prevaleceu entre os docentes de que

importa saber bem o conteúdo específico da área como condição suficiente para ensinar e ser professor.

Ao serem questionados se os conhecimentos da graduação foram suficientes para o exercício da docência, os entrevistados destacaram que a formação inicial possibilitou-lhes conhecimentos apenas para o ingresso na docência e que, posteriormente, foi necessário buscar saberes específicos e pedagógicos para "ser professor". Essa concepção reforça a ideia de que esse movimento constituiu-se em processo formativo, tendo em vista que os professores revelaram que se mobilizaram na busca por outros saberes que necessitavam para ser professores.

Constatei que, mesmo não tendo acesso aos conhecimentos próprios da docência, na graduação ou pós-graduação, e não sabendo ao certo onde estes saberes poderiam ser encontrados (atribuem a disciplinas como Didática, Metodologia, Instrumentalização), os professores percebem a docência como uma atividade complexa, composta por outros saberes que desconheciam ao ingressar na profissão. Acerca dessa complexidade, os professores relatam que apresentam dificuldades nas relações que se estabelecem em sala de aula. Ao longo das entrevistas em muitos momentos os entrevistados mencionaram suas dificuldades envolvendo a questão das relações humanas e destacaram que vivenciar e gerir com sabedoria estas relações tem se constituído em um desafio.

É importante salientar que foi enfatizado pelos entrevistados que o ensino requer conhecimentos específicos da disciplina, ficando em segundo plano os conhecimentos didático-pedagógicos, embora estes também tenham sido citados pelos colaboradores.

Os conhecimentos acerca do aspecto pedagógico da docência foram apontados como subsídios que os entrevistados sentem necessidade em sua ação docente. Os professores destacaram que foi a necessidade desses saberes que os impulsionaram aos movimentos de buscas.

É possível perceber que os movimentos dos professores se originaram a partir de situações pontuais, como a busca de alternativas para a prática e aprofundamento teórico, tanto pedagógico como específico da disciplina.

Considereei que, em relação às práticas, os professores remetem-se muitas vezes as ações de seus antigos professores como exemplo que são por eles seguidos. Essa posição ratifica a ideia de que há uma inspiração nos ex-professores como fundamento de suas práticas.

Os professores inseriram -se em um processo de busca de um conhecimento mais aprofundado e atualizado em virtude, também, de estarem ministrando aula para professores em um curso de especialização. Isso demonstra uma preocupação com uma formação voltada para seu crescimento profissional, pois a partir das experiências e construções nesse exercício, no curso de especialização, podem reverberar inovações, também, em suas práticas no Ensino Médio Integrado.

Constatei que há pouca sistematização dos novos conhecimentos adquiridos durante esse processo formativo, o que nos revela uma tendência presente na prática e observada nos estudos e pesquisas da área. Não há sistematização dos conhecimentos construídos, pois os professores não possuem o hábito do registro de suas práticas e construções.

Os entrevistados relataram uma aprendizagem bastante significativa, a partir das discussões e estudos que desenvolvem nos encontros coletivos, aos quais chamamos de grupos de estudos formais e informais. Esses encontros constituem-se em espaços e tempos de formação, a partir da troca de experiências, materiais, práticas e estudos com os colegas.

Antes de finalizar estas considerações, gostaria de fazer mais alguns registros. Primeiro, destacar algumas limitações ou desafios encontrados no desenvolvimento da pesquisa. O cronograma inicialmente planejado, necessitou ser reestruturado em função da greve dos servidores federais, que se reconhece como um momento de mobilização importante, mas que para mim caracterizou-se, também, em um período de angústias, visto que seria a fase da coleta de dados junto aos professores e necessitei aguardar que os colegas retornassem às atividades para realização das entrevistas. Percebi, após o retorno das atividades e pelo relato dos próprios professores, que os tempos de formação ficaram relegados a um segundo plano, dado que era necessário cumprir e recuperar o calendário letivo.

Apesar dessa situação, a fase da coleta de dados foi um momento de grande expectativa e de muita alegria para mim, pois pude conhecer um pouco mais sobre meus colegas professores. Percebi que para eles, também foi um momento de expectativa, tinham necessidade de me relatar sobre suas práticas, mostrar seus livros, materiais, pastas, enfim, “suas buscas” e construções.

O trabalho de análise de dados provindos da análise de documentos e entrevistas foi, para mim, um processo novo, angustiante e desafiador. Tive muitas dúvidas diante da quantidade e da diversidade dos dados coletados. Para organização das categorias, necessitei reler e ouvir as entrevistas inúmeras vezes.

Em segundo lugar, gostaria de registrar que o desenvolvimento deste trabalho foi muito envolvente e gratificante, principalmente pelo fato de atuar como supervisora pedagógica no IFSul. Uma das funções da supervisão consiste em atuar na formação continuada dos professores, auxiliando na criação de espaços de formação, reconhecendo e envolvendo os docentes como autores desse processo, a partir de suas realidades e de suas necessidades para que essa formação lhes seja significativa. Nesse sentido, as informações aqui construídas, consistem num rico subsídio à minha ação, tendo em vista que apontam a realidade, necessidades e interesses que o grupo de professores do IFSul - Campus Camaquã apresentam e, ainda, a forma como buscam, onde buscam e como organizam os saberes que estão construindo. Ao retornar do período de afastamento para qualificação, terei a grata satisfação de inserir-me com mais engajamento nesse processo de formação, a fim de com ele colaborar e continuar minha formação.

Concluindo, percebo que aprendi muito nesse processo, desenvolvi aprendizagens acadêmicas, de pesquisa, adquiri subsídios teóricos e, sobretudo, tive a oportunidade de desenvolver-me como pessoa. Com os sujeitos entrevistados que sem ressalvas relataram-me sobre as suas vivências, angústias e experiências nesse processo formativo, sem dúvida alguma aprendi muito com cada um deles: o comprometimento, a garra, a vontade de mudar, de inovar, a responsabilidade e a sede por novos conhecimentos.

Em nível institucional, acredito que as reflexões aqui construídas, servem para conhecimento e análise dos processos formativos dos docentes da Educação

Profissional, informações importantes para os que atuam nesse nível de ensino e para pensar os processos formativos no IFSul Campus-Camaquã.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Ana Helena Pastro Mena. **O que é ser professor**: imagem e memória na construção da profissionalidade docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas-RS, 2001.

BARROS, Rejane Bezerra Barros; VIANA, Isabel C. Formação e docência: Uma abordagem às necessidades formativas e atuação de professores bacharéis no ensino médio integrado à educação profissional. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33143/1/Barro%2c%20R.%20B.%20%26%20Viana%2c%20I.%20C.%20%202013.pdf>>. Acesso em 22/04/2015.

BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. 4ª ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 27 DE MARÇO DE 2008. **Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>, acesso em 22/04/2015.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>, acesso em 05/06/2016.

BRASIL. LEI 11.784 de 22 de setembro de 2008: **Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo.** Disponível em [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.784-2008?](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.784-2008?OpenDocument) OpenDocument. Acesso em 22/04/2015.

BRASIL. LEI 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 22/04/2015.

BRASIL. LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 22/04/2015.

BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>, acesso em 22/04/2015.

CHAPOULIE, Jean-Michel. **Lecorps professoral dans la structure de classe.** Revue Française de Sociologie, XV, pp. 155-200, 1974

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Cadernos indicadores** – Proposta do Programa 2009. Disponível em < <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=pesquisaAno&ano=2009> >, acesso em 22/04/2015.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da, BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia Universitária: desafios de produção do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da, BROILO, Cecília Luiza. (org.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre, EdUPUCRS, 2008, 469p.

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

DEBESSE, Maurice. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In Maurice. Debesse y G. Miarlaret (eds), **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9.ed.revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FELDKERCHER, Nadiane. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Universidade/escola: Diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**: Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 239-256.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 15ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2010. p. 1-15

LARROSA, Jorge Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **O sujeito da educação** - estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 35-86.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, n.1, junho de 2008. Brasília. MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>, acesso em 14/06/2015.

MURILLO, Paulino. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa** Tomo I. Prof. Dr. Darcy Carvalho. SÃO PAULO. BRASIL, 2015. Disponível em: <<https://archive.org/stream/AntenorNascentesDicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesaTomoI/DicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesa#page/n0/mode/2up>>. Acesso em 01/05/2015.

NICOLODI. Suzana Cini Freitas. A constituição da docência na Educação profissionalizante de Ensino Médio. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 27-41.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Educação e formação ao longo da vida**. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2003 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf>, acesso em: 14/04/2016.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António. e FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1997, p.29-41. 159p.

NÓVOA, António.(Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009, Disponível em:<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 12/05/2016.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, Unesp, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, V. 12 Nº 34, 2007. p. 94 – 103.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de**

ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007. p. 131-150.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado.** Granada-España, ano 9, n. 2, 2005b, p. 1-30. Disponível em <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em 23/05/2016

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos.** Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2, p.4-14, 1986.

SOUSA. Rainer. **O professor ao longo do tempo** - Disponível em <<http://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm>>. Acesso em 14/05/2016.

TARDIF, Maurice. **Le travail enseignant au quotidien** – Contribution a l' étude du travail dans les métiers et les professions d' interactions humaines. Belgique/Québec: De Boec Pal, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Suzane L. CUNHA Maria Isabel da. MARTINI, Jussara Gue (Orgs). **Os rumos da educação superior.** São Leopoldo-RS: Unisinos, 2002b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. et al. **A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Conesul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão Docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP - 2 Edição, Papirus, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.239p.

ZANCHET, Beatriz M.; PINTO, Maria das Graças G. Processos,práticas e formação de professores do ensino Médio. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. (Orgs.) **Processos e práticas na formação de professores**: Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 27-41.

ZANCHET, Beatriz M.(Coord.) **Prática pedagógica no Ensino Médio**: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação. São Luis: EDUFMA, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE-A

CONVITE ENCAMINHADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Prezado(a) Prof. _____.

Boa tarde

Conforme conversamos anteriormente, estou entrando em contato para convidá-lo (a) a participar de uma entrevista para realização de minha pesquisa de Mestrado que tem como foco: A Formação de professores, ensino, processos e práticas. Esta pesquisa tem como público-alvo os docentes do Curso de Especialização no Ensino de Ciências, do Campus Camaquã. Dessa forma, gostaria de contar com a sua participação na realização da mesma, através de uma entrevista que será realizada em data e horário de sua disponibilidade (se possível, ao responder este e-mail, indique a data e horário em que teria disponibilidade para realização da mesma), desde já agradeço a valiosa colaboração que me auxiliará a prosseguir no levantamento de dados para conclusão da pesquisa.

Abaixo seguem mais informações acerca do projeto:

O projeto de pesquisa tem como título: Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos. Nesta pesquisa, pretendo investigar se os movimentos vividos por professores do IFSul - Campus Camaquã, que atuam no Curso de Especialização no Ensino de Ciências, constituem-se em processos formativos.

Algumas questões me mobilizam nesse sentido, dentre as quais destaco: Que movimentos de formação fazem os professores do Campus Camaquã? Por que o fazem? O que significa esta movimentação nesse contexto? Esta movimentação pode ser considerada "formação"?

Acredito que estas e outras questões poderão me oferecer suporte para a posterior realização de meu trabalho como pedagoga, nessa instituição, pois trará a visão, necessidades e anseios dos docentes do Campus nesse sentido, favorecendo a

realização de uma formação centrada na realidade e necessidades do corpo docente.

Ressalto que a atividade de pesquisa será resguardada pelos princípios da ética e do anonimato e a participação dos professores se dará de forma voluntária.

No aguardo, desde já, agradeço a atenção.

Atenciosamente

Sandra

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, PROCESSOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trabalho: Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos

Mestranda: Sandra da Silva Machado

Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, confirmo que fui esclarecido (a), sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como minha forma de participação. As interações serão gravadas em áudio e, posteriormente, serão transcritas. A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá

contatar com a mestrande Sandra da Silva Machado pelo telefone: (51) 81191765
ou por e-mail: sdasilvamachado@gmail.com

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do (a) Professor (a): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos

Pesquisadora: Sandra da Silva Machado

Orientadora: Beatriz M. B. Atrib Zanchet

Identificação e caracterização do docente:

Nome:

Formação (graduação/pós-graduação):

Tempo de docência:

Disciplinas ministradas atualmente (cursos/nível de ensino):

Experiência profissional:

Bloco 1 – A formação do professor:

1) Fala-me da tua formação. Achas que os conhecimentos adquiridos na graduação são suficientes para o exercício da docência? (Mesmo sendo um curso de bacharelado)

2) Consideras importante ter outros conhecimentos para ser professor? Quais? Poderias dizer algo a respeito? Onde e como estes conhecimentos podem ser adquiridos/construídos?

(Caso o entrevistado relate a construção/aquisição de novos conhecimentos:)
Como tens organizado os novos conhecimentos que estás construindo?

3) Conta-me um pouco sobre essa experiência no curso de especialização, que desafios tens enfrentado nesse trabalho? Que movimentos tens feito para dar conta do trabalho no curso?

4) A docência no curso de especialização está acrescentando algo no tua forma de ser professor? Podes explicar-me como percebes isso?

5) Consideras que tua atuação como docente no curso de especialização tem contribuído de alguma forma no teu processo de formação? Como?

Bloco 2 – Grupos de estudos

1) Tive a oportunidade de ver que o grupo de professores do curso tem se encontrado para discutir. Então, gostaria de saber, quem pensou/organizou estes grupos de estudos? Sentiram necessidade para realização dos mesmos? Quais?

2) Qual o foco das reuniões do grupo de estudos?

3) Como se organizam para a escolha/discussão das questões, dos temas que estudam?

4) Este processo de discussão em grupo tem te auxiliado de alguma forma? Como? Poderias falar algo a respeito?

ANEXOS

Anexo A – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/97.

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio

Resolução CNE/CEB N° 02/97

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97, resolve:

Art. 1º - 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.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único - A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Art. 4º - O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

§ 1º - Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

§ 2º - Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.

Art. 5º - A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Parágrafo único - Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

Art. 6º - A supervisão da parte prática do programa deve ser de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 7º - O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

§ 1º - Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder à solicitação da autorização do MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.

§ 2º - Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de

reconhecimento dos programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos.

Art. 8º - A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º - As instituições de ensino superior que estiverem oferecendo os cursos regulamentados pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, deverão suspender o ingresso de novos alunos, podendo substituir tais cursos pelo programa especial estabelecido nesta Portaria, caso se enquadrem nas exigências estipuladas pelo art. 7º e seus parágrafos.

Art. 10 - O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Art. 11 - As instituições de ensino superior deverão manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.

Parágrafo único - No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente Resolução.

Art. 12 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Hésio de Albuquerque Cordeiro
Presidente do Conselho Nacional de Educação