

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Wagner de Moura Oliveira

**AUTO (FORMAÇÃO) E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS
TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO**

Santa Maria, RS
2021

Wagner de Moura Oliveira

**AUTO (FORMAÇÃO) E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS
PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Nilton Gomes de Oliveira
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Roselene Moreira Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2021

Oliveira, Wagner de Moura
AUTO (FORMAÇÃO) E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS
TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO / Wagner de
Moura Oliveira.- 2021.

118 p. ; 30 cm

Orientador: Francisco Nilton Gomes de Oliveira
Coorientadora: Roselene Moreira Gomes Pommer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2021

1. Educação profissional e tecnológica 2. Saberes
docentes 3. Auto (formação) I. Gomes de Oliveira,
Francisco Nilton II. Moreira Gomes Pommer, Roselene III.
Título.

Wagner de Moura Oliveira

**AUTO (FORMAÇÃO) E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS E
PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 29 de janeiro de 2021:



Francisco Nilton Gomes de Oliveira, Dr (UFRJ)
(Presidente/Orientador)

Roselene Moreira Gomes Pommer, Dr^a (UFSM)
(Coorientadora)

Claudia Smaniotto Barin, Dr^a (UFSM)



Egeslaine de Nez, Dr^a (UFMT)

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares que tanto me apoiaram e aos professores com quem tive todas as instruções e aprendizado ao longo de minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Geneci, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigado por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

Ao meu orientador, Professor Francisco Nilton, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigado pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que bati em sua porta. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados, e por me guiar nos primeiros passos da pós-graduação. Muito obrigado por tudo!

Ao minha coorientadora, professora Roselene Pommer, por toda a ajuda durante a realização deste trabalho. Sua contribuição é essencial para a concretização de todas as pesquisas desenvolvidas neste Programa de pós-graduação. Muito obrigado!

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, por todo conhecimento trocado durante o curso de Mestrado, e pela convivência agradável no dia-a-dia.

A todos meus amigos, não citarei todos, pois precisaria de muitas páginas para agradecer a todos. Mesmo com a distância e com as adversidades no meio deste percurso vocês sempre estiveram presentes e me ajudaram durante todo este processo, com um gesto de carinho ou uma palavra amiga. É muito bom saber que tenho vocês sempre comigo, meus bons e velhos amigos.

Aos voluntários da pesquisa, muito obrigado pela compreensão e dedicação ao estudo, vocês foram fundamentais!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado!

EPIGRAFE

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
Paulo Freire

RESUMO

AUTO (FORMAÇÃO) E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO

AUTOR: Wagner de Moura Oliveira

ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Nilton Gomes de Oliveira

CO-ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Roselene Moreira Gomes Pommer

Essa dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A presente pesquisa buscou compreender o entendimento da (auto) formação e saberes docentes vivida pelos professores das áreas técnicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da prática pedagógica, ponderando a interlocução entre o ser e o se fazer professor. Tratando-se de uma formação técnica, será importante entender as necessidades destes docentes nos contextos educacionais em questão. O objetivo geral desta pesquisa, foi elucidar como se constitui a (auto) formação e saberes de docentes das áreas técnicas do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria. Como objetivos específicos: analisar como se constitui o processo formativo dos docentes técnicos dos cursos profissionalizantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; analisar e verificar os fatores motivacionais que conduziram o docente dos cursos técnicos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM a ingressar e permanecer na carreira docente; analisar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes que trabalham em cursos de áreas que estão em constantes transformações técnicas. A metodologia a qual foi usada na pesquisa foi feita primeiramente por meio de uma revisão sistemática de literatura, buscando teorias e conceitos pertinentes ao tema da pesquisa em questão, fomentando os seus aportes metodológicos. Outrossim, utilizou-se de indicativos apontados por depoimentos de docentes, coletados através da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas. O *lôcus* do estudo foi o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Como resultados da pesquisa, percebeu-se que as suas trajetórias de vida lhes remetem muito a sua formação inicial, a qual é mais técnica do que pedagógica, o que nos mostra que em momento algum em suas formações iniciais tiveram contato com a área pedagógica, muitos buscaram este contato pós formação inicial, porque, havia uma necessidade de absorver conhecimento pedagógico, bem como todas suas estruturas para um bom desenvolvimento profissional dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Auto (formação). Saberes docentes. Educação profissional.

ABSTRACT

SELF (TRAINING) AND KNOWLEDGE OF MEDIUM-LEVEL PROFESSIONAL TECHNICAL COURSES

AUTHOR: Wagner de Moura Oliveira
ADVISOR: Francisco Nilton Gomes de Oliveira
CO-ADVISOR: Prof^a Dr^a Roselene Moreira Gomes Pommer

This dissertation is part of the line of research Teacher Training for Professional and Technological Education, from the Academic Master's Degree in Professional and Technological Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM). This research sought to understand the understanding of (self) training and teaching knowledge experienced by teachers in the technical areas of Professional and Technological Education (EFA) in the context of pedagogical practice, considering the dialogue between being and becoming a teacher. In the case of technical training, it will be important to understand the needs of these teachers in the educational contexts in question. The general objective of this research was to elucidate how the (self) training and knowledge of teachers in the technical areas of the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) of the Federal University of Santa Maria is constituted. As specific objectives: to analyze how the training process of the technical professors of the professional courses of the Technical College of Santa Maria of the Federal University of Santa Maria - UFSM is constituted; analyze and verify the motivational factors that led the teacher of technical courses at the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria of the Federal University of Santa Maria - UFSM to enter and remain in the teaching career; to analyze the relationship between the initial and continuing training of teachers who work in courses in areas that are in constant technical transformation. The methodology which was used in the research was done first through a systematic literature review, looking for theories and concepts relevant to the research topic in question, encouraging its methodological contributions. Furthermore, it was used indicative points pointed out by teachers' testimonies, collected through the application of a questionnaire with open and closed questions. The locus of the study was the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria of the Federal University of Santa Maria- UFSM. As a result of the research, it was noticed that their life trajectories refer to their initial training, which is more technical than pedagogical, which shows us that at no time in their initial training they had contact with the pedagogical area, many sought this contact after initial training, because, there was a need to absorb pedagogical knowledge, as well as all its structures for a good professional development within the classroom.

Keywords: Self (training). Teaching knowledge. Professional education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Discriminação das Publicações do Banco de Dissertações e Teses da CAPES de 2017 a 2018.....	27
Quadro 2 – Discriminação de autores citados nas teses analisadas de: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconcellos (2017)	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Discriminação em gráfico das publicações do Banco de Dissertações e Teses da CAPES – 2017 a 2018.....	28
Gráfico 2 – Habilitação acadêmica dos professores pesquisados.....	81
Gráfico 3 – discriminação do tempo de docência dos professores no CTISM.....	82
Gráfico 4 – Motivação dos professores na busca de formação continuada – 1/2.....	90
Gráfico 5 – Motivação dos professores na busca de formação continuada – 2/2.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEP	Comitê de Ensino e Pesquisa
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	104
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	107
ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	108

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: UM CAMINHO, OUTRAS DIREÇÕES	16
1.2 TUDO ESTÁ NA MENTE. É NELA ONDE TUDO TEM INÍCIO. TER OBJETIVOS É O PRIMEIRO PASSO NA DIREÇÃO DE ALCANÇÁ-LOS: O MEU TRAJETO FORMATIVO.....	17
1.5 ESTADO DA ARTE: TER-SE A CONSCIÊNCIA DE QUE TUDO É POSSÍVEL, CONSTITUI UM GRANDE PASSO NA DIREÇÃO DA SABEDORIA.....	22
1.6 PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	31
2 OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AUTO (FORMAÇÃO) DOCENTE	35
2.1 ENTÃO, O QUE É FORMAÇÃO?	37
2.2 FORMAÇÃO: ESTRUTURAS E SENTIDOS.....	38
2.3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO POR SI MESMO E O SUJEITO DA FORMAÇÃO.....	43
2.4 ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE (AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA	45
3 SABERES DOCENTES: PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS	58
3.1 SABERES DOCENTES: PERCEPÇÕES E SENTIDOS	60
3.2 SABERES DOCENTES: CARACTERIZANDO PERSPECTIVAS E TIPOLOGIAS	67
4 O PROFESSOR DE CURSOS TÉCNICOS DO CTISM NA DOCÊNCIA: SABERES E TRAJETÓRIAS DE VIDA	73
4.1 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS E AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE NA PESQUISA.....	74
4.2 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES: OS SABERES E (AUTO) FORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	105
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	108
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	109
ANEXOS	115
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	115
ANEXO B – PARECER CEP - UFSM	116
ANEXO C – PROJETO GAP	119

1 APRESENTAÇÃO: UM CAMINHO, OUTRAS DIREÇÕES

“Mesmo sem perceber, todo dia a gente está lutando por alguma coisa”.

(Uma História de Amor e Fúria)

A afinidade com o conhecimento concebe o objeto da experiência escolar, arquitetada em diferentes espaços, dos quais evolve uma formação que abrange o todo do ser humano, enredado em extensões emocionais, sociais, culturais e éticas. Essas extensões estão dimensionadas em um conjunto de valores e saberes conformados nos processos que geram a auto (formação) de cada sujeito.

Destaca-se que estamos invariavelmente tocados pelas inquietações, conflitos que nos fazem tremer diante dos báratros da nossa ignorância, do confuso, das inseguranças; em resumo, dos anseios de não saber como caminhar e dar os próximos passos. Enfim, somos parte de uma conjunção complexa. Temos clara consciência de que a profissão do professor tem como anseio a formação de seres humanos, e que esse ser humano está envolto em um contexto marcado por numerosas obliquidades simbólicas.

Sinais de dificuldades, integridade respingada de subjetividade, preenche de significações, as quais dão suporte e são alicerces pelas pegadas de minha caminhada, mostrando-me a concepção de que a essência é o laivo particular do que nos forma e do que esperamos constituir nas relações com os outros. Por essa razão, na escolha da profissão e nas experiências de docência, busquei não perder a admiração pelo ofício do ser professor e do cotidiano de escola, embora essas, principalmente as públicas, apresentem adversidades e precarizações estruturais que impactam a profissão. Os episódios da minha prática docente deram origem ao meu entendimento sobre o que é educação e sobre o ser e o fazer-me professor.

De maneira a tecer artesanalmente o presente trabalho, procurei dar-lhe um contorno original a algo inacabado, arquitetado por meio de oscilações, não obstante, simbolicamente lembranças de razoável valia vindo de uma história de vida e, no mesmo sentido, concebida de uma coletividade que participou de todo o meu processo de identidade pessoal. Trabalho artesanal pensado em ações casadas ao amarro de recontar ou pintar os principais momentos de uma vida, caracterizada pelas sinuosidades e pelos desafios do cotidiano escolar.

1.2 TUDO ESTÁ NA MENTE. É NELA ONDE TUDO TEM INÍCIO. TER OBJETIVOS É O PRIMEIRO PASSO NA DIREÇÃO DE ALCANÇÁ-LOS: O MEU TRAJETO FORMATIVO

Desde os primeiros anos de vida, fui orientado, assim como também o meu irmão, a respeitar o outro, manter a esperança acesa, valorizar os estudos, por fim, aprender a cuidar. Desde sempre, estudei em escolas públicas, das quais as estruturas físicas e preparos humanos eram de desalentadoras carências. Constituída pela abundante falta de políticas e ações educacionais no que se refere a qualidade de ensino, as ações ligadas a formação de professores, seja inicial ou continuada eram as de maiores impactos, com raras exceções.

Por isso, minha experiência escolar no ensino fundamental foi um pouco delicada, no sentido da fragilidade da escola, acarretada pela rudimentar formação de alguns dos professores e gestores, onde os aspectos educacionais acabaram deixando a desejar.

Apesar dos embaraços vividos, eu tinha um perfil de aluno aplicado, que sempre buscou, fora dos muros das salas de aula, o conhecimento. Parte disto devo a meus pais, os quais sempre me incentivaram com leituras e escritas, o que me deixou mais curioso em buscar conhecer e desvendar o porquê das coisas e seus processos.

Ao completar o ensino fundamental, ingressei no ensino médio em outra escola, pois a antiga não ofertava o ensino médio, até então. A nova escola era grande, com muitos alunos, de diversas regiões da cidade, caracterizada por culturas diferentes, pensamentos diversos, enfim, se tratava de uma escola mais plural, no sentido de afirmar a escola plural, logo mais democrática. Nela foi possível ver que se empregava uma concepção em que a gestão e o campo pedagógico apostavam na diversidade de visões de mundo, atitudes, valores, sabedorias e afeições, presentes em qualquer ambiente de interações coletivas. Isso me fez pensa-la como lugar onde o trabalho de gestores, professores e comunidade fosse cooperativo e sistematizado, junto com a produção e aplicação de conhecimentos histórico-culturais, científicos, capazes de desenvolver a autonomia dos estudantes, de importância e valorização das diferenças, de confabulações e participações

democrática. Isso, anos depois, me fez refletir sobre o papel social de uma gestão escolar.

Meu ensino médio foi relativamente bom, pois os professores possuíam uma estrutura melhor de trabalho, além de muitos possuírem uma formação que contemplava as novas metodologias de ensino, visíveis dentro da sala de aula.

Após três anos, eu já estava cursando um curso de graduação na universidade pública, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ingressei em um curso de tecnologia, pois juntamente com meus amigos na época, vivíamos um momento de efervescência das “novas tecnologias”, provocadas pela popularização dos usos de computadores individuais e afins. Logo nos primeiros semestres percebi que não me adequaria a profissão para a qual estava sendo formado e a qual conviveria para a vida toda. As dificuldades do curso começaram a crescer pois, quando não se gosta do que se está fazendo, as dificuldades aumentam.

Decidi que tinha que fazer o que eu realmente gostava, aquilo que estava na minha essência enquanto ser humano transformador da sociedade em que vive. Decidi, então, ingressar no curso de história na mesma universidade. Vários motivos me levaram a escolha do curso, mas, em especial, o exemplo de uma professora de história que tive no ensino médio, cuja didática e trato com a educação eram ímpares. A referência da antiga professora fora tão forte que ingressei e me apaixonei pela história e pela educação.

Certa vez um educando me disse: “devagar é que se vai longe”. Essa afirmação me levou a pensar sobre o verdadeiro sentido da caminhada. Porém, até hoje não cheguei a uma resposta concreta, somente mais definições e questionamentos.

Lembro que era o ano de 2014. Muitas mudanças e novos desafios estavam ocorrendo naquele mesmo ano. Fui convidado por amigos para participar como voluntário em um coletivo de educação popular e formação de novos educadores. O Práxis, Coletivo de Educação Popular é, como o nome já diz, um Coletivo voltado a construção de ferramentas e ações ligadas a educação em Santa Maria - RS.

Além dos desafios que já estavam em curso, decidi aceitar mais este, sabia que para mim seria encarado como um teste, pois acredito que para ser um educador é necessário vocação e amor pelo que se está fazendo. Para um projeto de historiador, como poderia me definir naquele ano, seria uma oportunidade incrível, por mais que fosse por alguns meses, era a ocasião correta para descobrir

mais coisas em mim, agora como educador. Para além do exercício da docência, eu poderia oportunizar condições de acesso a conhecimentos para pessoas que não possuíam condições financeiras para pagar um cursinho preparatório para o ingresso no ensino superior.

Sem dúvidas, o Práxis foi onde eu pude ver e entender muita coisa sobre educação, como torná-la possível, como um coletivo unido pode transformar para melhor o ensino e a aprendizagem, com qualidade, dedicação e carinho pelo que se está fazendo.

Após vivenciar importantes experiências no Práxis, tive a plena certeza de que estava seguindo o caminho certo e de que naquele momento as ideias de Paulo Freire, educador brasileiro, faziam todo o sentido para mim, pois além de ser referência da educação brasileira, os seus ideais não ficam restritos somente as salas de aula. Eles percorrem a educação formal e são acolhidos na educação não informal, onde mais frutos têm produzido.

Dentro do processo de formação para a docência, os princípios freireanos são indispensáveis para a elucidação e a compreensão de aspectos relativos a profissão e ao seu papel social. De fato, os saberes práticos só são aprendidos e compreendidos na prática do ofício como docente e não dentro da sala de aula da universidade, lá aprende-se toda teoria para o exercício da prática. Foi exatamente isto que ocorreu comigo. Na prática docente passamos a enxergar como de fato é um ambiente escolar, bem como, as peculiaridades da educação e das pessoas que estão ali inseridas, além de como se faz e como se constitui um professor. São aprendizados que, ao longo da prática, estudos e formação vão sendo aperfeiçoados.

Ao passar por essa experiência, me senti motivado a efetuar pesquisas sobre o ensino de história e educação, por entusiasmo da reconhecida importância daqueles conhecimentos no nível de uma práxis pedagógica dirigida por princípios sociológicos, filosóficos e didáticos. Por mais que houvessem curvas no caminho, sempre procurando estudar, compreender e buscar conhecimento sobre a área de ensino e educação, pois a necessidade de pesquisar e falar de educação está muito evidente no processo sinuoso pelo qual está passando o nosso país.

Durante as práticas de ensino de História, ainda durante a graduação, já sentia a grande necessidade de introduzir novas tecnologias às minhas metodologias de trabalho. Além de ter tido acesso a uma gama de conceitos e

teorias sobre novas tecnologias, também tinha afinidade com a informática e as TICs. Durante o estágio da graduação, procurei saber mais sobre os meus alunos, sobre às suas realidades e necessidades de aprendizagem. Fiquei muito feliz, pois a escola me deu a liberdade de pôr em prática o que eu tinha de melhor a oferecer, e assim procurei fazer.

Sem sombra de dúvidas foi um desafio, pois lecionar para adolescentes com diversos pensamentos e posições diferentes, se descobrindo neste mundo tão complexo e complicado, foi um desafio e tanto, mas, também, uma responsabilidade, pois naquele momento, como educador, os adolescentes poderiam te compreender como uma inspiração e referência para si próprios. Esta prática favoreceu, de certa forma, a desmistificação dos avanços e anacronismos da história da educação e, ao mesmo tempo, aprimorou o meu caráter crítico e reflexivo, proferindo a ressignificação e a assimilação de saberes e práticas pedagógicas necessárias ao exercício da docência.

Utilizei-me de novas metodologias de ensino, com suporte das ferramentas tecnológicas, pois percebi nos meus alunos esta necessidade pelo fato de eles estarem muito familiarizados com as novas tecnologias. No final das contas, obtive um resultado muito bom, além de maior interação da turma, percebi que a aprendizagem se tornou evidente e natural, pois eles eram parte do processo, pois ofereci-lhes, a partir das minhas percepções, o tipo de metodologia que mais se adequava ao processo de ensino e aprendizagem.

Daquele momento em diante, percebi que a inclusão das novas tecnologias na formação dos educandos colaborava com a construção do conhecimento, com uma melhor assimilação e produção de conceitos, bem era um facilitador para que o docente pudesse ir ao encontro de novas práticas pedagógicas, melhorando a interação e participação social.

Com a familiaridade do ensino de história e as novas tecnologias, agora fazendo parte de minhas leituras e pesquisas, resolvi fazer disto um projeto para a conclusão da graduação. A temática me permitiu abrir os horizontes, pois, para além do ensino de história e do uso das novas tecnologias, questões como formação docente e saberes se tornaram evidentes, bem como, a necessidade de se tocar nestes assuntos e produzir novos trabalhos e soluções sobre estas temáticas, tão importantes para a qualidade do ensino brasileiro.

Partindo desse propósito, conclui o curso de História Licenciatura Plena e Bacharelado, na UFSM. Nessa caminhada acadêmica, algumas peças obrigatórias do currículo despontaram teoricamente expressivas ou mesmo inocentes, carecendo de ressignificações frente aos percalços e desafios confrontados no dia-a-dia da prática docente.

Confesso que até aquele momento, para mim, não era relevante seguir em uma pós-graduação, pois eu gostaria de ir para dentro da sala de aula, lecionar e praticar o ofício de ser docente. No entanto, diante de todas as inquietações mencionadas nos parágrafos acima, me vi na obrigatoriedade de fomentar e agregar com pesquisas a compreensão de minha formação de docentes, trajetória que, por certo, não foi exclusiva a mim.

Partindo dessa referência, em nenhum outro momento da história da sociedade brasileira foi tão necessária a análise do processo de formação dos professores, pois estamos presenciando mudanças rápidas em todos os âmbitos da sociedade, com a educação não é diferente. A conjuntura atual da educação está exigindo novas metodologias de ensino e de práticas pedagógicas.

Muito provavelmente por estes motivos, em um momento posterior, ingressei no Mestrado Acadêmico de Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, com o propósito de pesquisar a (re)significação dos saberes através das teorias e metodologias tecnológicas essenciais à educação contemporânea, na linha de pesquisa de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o programa de pós-graduação citado e a linha de pesquisa escolhida iam ao encontro daquilo que eu me propunha a estudar e a pesquisar.

Para tanto, tentei compreender os processos de saberes docente e formação docente, ampliando meu olhar com as contribuições de estudiosos do tema. Estas contribuições constituíram-se em agitações provocados pela onda de otimismo que me circundavam. Através de um caminho para o desenho do que se tornou meu projeto de pesquisa, pautei em convergências e tensões na relação dos Saberes de Docentes e (auto) formação docente voltada para o ensino Técnico e Profissional.

Durante o trajeto formativo e de desenvolvimento profissional, contudo, posso refletir sobre as repercussões das experiências formativas nas agitações dentro da dimensão da ação docente na educação. Este estudo veio à tona como uma possibilidade de acréscimo intelectual, para poder construir estudos e pesquisas que sejam relevantes à comunidade docente, fomentando e aguçando-a a pensar e

praticar a educação como um mediador, no sentido de que a educação pode dar e trazer possibilidades às pessoas, assim como trazer benesses para a sociedade como um todo.

Talvez agora eu esteja entendendo melhor o real significado do “devagar é que se vai longe”, pois é sem pressa, com precisão e dentro da realidade que podemos chegar onde queremos, de modo que os percursos da vida nos mostram e moldam os caminhos a seguir.

1.5 ESTADO DA ARTE: TER-SE A CONSCIÊNCIA DE QUE TUDO É POSSÍVEL, CONSTITUI UM GRANDE PASSO NA DIREÇÃO DA SABEDORIA.

Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa “Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação do Professor Doutor Francisco Nilton Gomes de Oliveira. A presente pesquisa tem como tema a “ (auto) formação e Saberes de Docentes de Cursos Técnicos e Profissionalizantes”. O lócus de pesquisa foi o Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria.

A definição da temática desta pesquisa se deu na percepção de que necessitamos apurar quais são os métodos (auto)formativos experienciados pelos professores de cursos técnicos e profissionalizantes no seu processo de evolução profissional e como associam os seus saberes experienciais, com os saberes docentes.

A relevância desta pesquisa, decorre da investigação experimental de que os cursos de Bacharelado e Técnicos não habilitam os profissionais para a docência, bem como, tais cursos tem um enfoque de responder as demandas do mercado de trabalho, já os cursos de pós-graduação de áreas técnicas têm formado muito mais pesquisadores do que profissionais compenetrados na docência. Sendo assim, a proposta da temática torna-se relevante, pois contribui para reflexões e entendimentos das ações (auto)formativas do progresso profissional que concebem os professores dos cursos Técnicos do CTISM.

Para estabelecer debates com a produção da temática proposta, foi feita uma análise sobre as Teses de Doutorado existentes no Brasil, a partir do Banco de

Dados da CAPES, em março de 2019, cujos descritores estabelecidos eram: formação docente, saberes docente e ensino técnico. O objetivo foi localizar e mensurar pesquisas sobre o tema desenvolvidas no âmbito dos cursos de pós-graduações da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2017 e 2018, além de refletir sobre as inferências que as produções vem fazendo no campo da educação.

Ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES, aplicaram-se os seguintes parâmetros de inclusão: Teses de Doutorado na área de Educação, selecionando a instituição Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com resultados em língua portuguesa, com defesas entre os anos de 2017 e 2018, tal recorte temporal se deu devido ao fim dos incentivos às políticas públicas de formação de professores para a EPT, partindo deste princípio buscou-se averiguar se estava e está havendo pesquisas na área de formação de professores para EPT.

Os critérios de exclusão foram as teses que não contemplaram os descritores propostos, bem como aqueles que não resultassem em afinidades com o tema da pesquisa proposta e que não se delimitassem a área em questão.

Foram selecionados os trabalhos que apresentaram correlações com a temática e responderam de forma mais apropriada ao problema da pesquisa. Ao todo, foram encontradas sessenta e oito produções. Destas, foram selecionados cinco trabalhos, utilizando-se os critérios de exclusão apresentados anteriormente.

Optou-se por trabalhar com as produções que contemplassem a Formação Docente, Saberes Docente e Ensino Técnico. Em um primeiro momento, foi dada atenção para os trabalhos que dialogam com as temáticas, observando, ou não, a presença de narrativas acerca dos trajetos, experiências de vida, Saberes Docente e Formação de professores.

Neste caminho, levando-se em consideração aos percursos formativos e as narrativas de formação e saberes ao longo da profissão, foi realizada a leitura dos trabalhos selecionados, ou seja, daqueles que têm ligação com a temática.

De maneira a organizar os trabalhos selecionados, a partir dos descritores, apresenta-se o seguinte resultado:

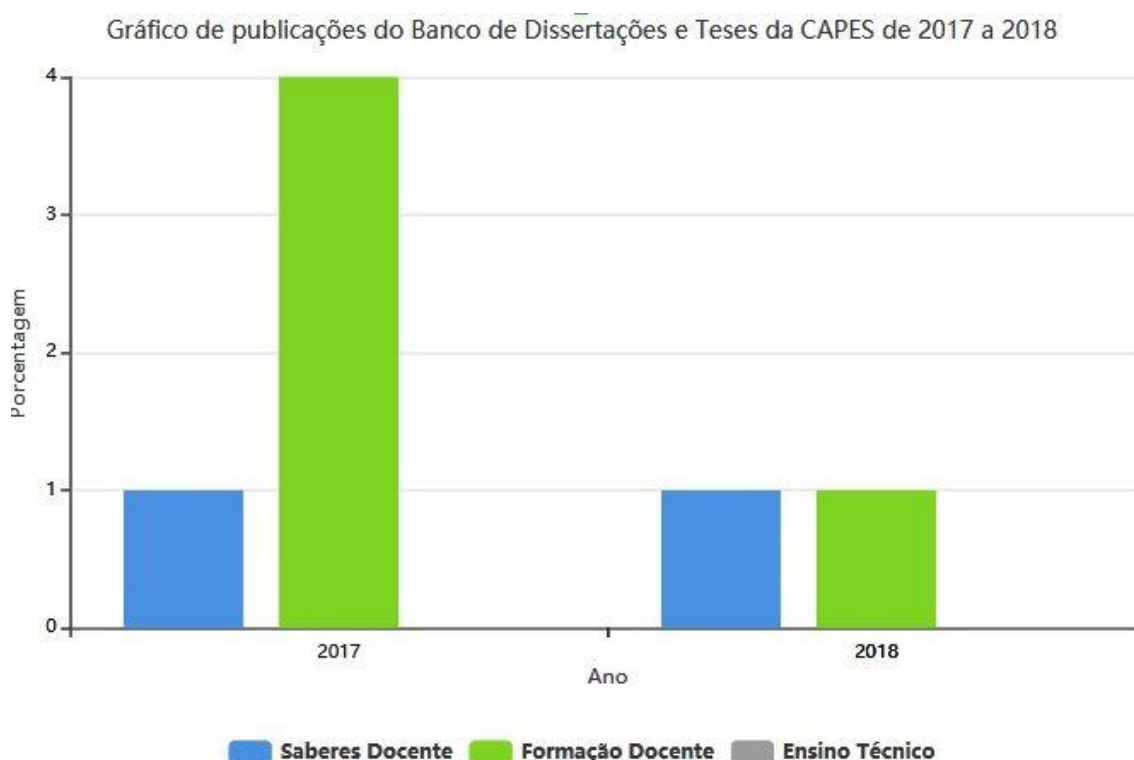
Quadro 1 – Discriminação das Publicações do Banco de Dissertações e Teses da CAPES de 2017 a 2018.

DESCRITOR	2017	2018
SABERES DOCENTE	1	1
FORMAÇÃO DOCENTE	4	1
ENSINO TÉCNICO	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Sendo assim, com base nos filtros acima, foram encontrados cinco trabalhos e estão apresentados conforme está organizado no quadro 1 – o valor dos dados do quadro 1 está disposto de maneira que os descritores estão dispostos nos seguintes trabalhos: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconellos (2017). Desta forma, organiza-se visualmente as informações descritas no quadro 1:

Gráfico 1 – Discriminação em gráfico das publicações do Banco de Dissertações e Teses da CAPES – 2017 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Na análise dos trabalhos percebeu-se que, com base nos descritores, Formação Docente, Saberes Docente e Ensino Técnico, o que obteve maior

destaque em número de trabalhos foi Formação Docente, respectivamente nos anos de 2017 e 2018. Nos anos de 2017 a 2018, não foram encontradas produções voltadas ao descritor Ensino Técnico.

Ressalta-se a inexistência de trabalhos com a expressão “ensino técnico”, apesar de terem foco maior e aproximado a partir das expressões saberes docente e formação docente. No entanto, se faz importante o descritor para a análise do trabalho.

Aprofundando as análises das buscas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, apresentam-se os seguintes trabalhos que estão de acordo com os descritores já mencionados: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconcellos (2017).

Vislumbrando o foco desta pesquisa, optou-se por analisar os trabalhos que versam especificamente sobre “Saberes Docente e Formação Docente”, apesar de constatado que, por meio das buscas e levantamentos, tais temáticas são escassas em estudos que contemplem a (auto) formação e saberes de docentes para o ensino técnico e profissional, em especial no Rio Grande do Sul e na Universidade Federal de Santa Maria, *locus* desta investigação. A carência de pesquisas sobre a temática corrobora com a relevância desta pesquisa. Desta forma, como um dos objetivos do estado da arte, busquemos discorrer sobre os cinco trabalhos encontrados, a partir das concepções teóricas dos autores: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconcellos (2017).

Debus (2017), tem como cerne de sua pesquisa os saberes e fazeres de docentes formadores das licenciaturas. A autora buscou como objetivo de sua pesquisa compreender o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos de docentes, o que para ela é necessário para o professor formador das licenciaturas, bem como dos cursos de bacharelado. A autora também buscou compreender as significações imaginárias do professor formador acerca da formação do futuro professor. A autora se debruçou sobre o método biográfico a partir das narrativas de professores dos cursos das três últimas licenciaturas criadas pela UFSM, que são: Dança Licenciatura, Ciências Sociais Licenciatura e Teatro Licenciatura, bem como, teve seu aporte metodológico nos documentos oficiais que regem os cursos que se dispôs a trabalhar. Temos em Debus (2017, p. 13):

Com a análise pudemos entender que, a partir do imaginário e do saber sensível-criativo o professor formador das licenciaturas poderá aliar aos diversos componentes curriculares, as questões ligadas ao humano, no desenvolvimento das habilidades de empatia, no exercício de olhar e se colocar no lugar do outro, para um trabalho colaborativo, interligando os mais diversos saberes que já compõem o ser professor.

O trabalho de Debus (2017), se aproxima desta pesquisa no que tange os saberes e fazeres de docentes. Também se aproxima desta pesquisa um de seus métodos utilizado, que é a narrativa de professores. A autora apresenta um consistente referencial teórico, além de uma escrita organizada e envolvente, o que aguçar a compreensão teórica do objeto pesquisado.

Junior (2018) defende em sua tese a possibilidade do professor administrador formar a sua (auto) formação e seus saberes no artifício de desenvolvimento profissional docente e na interlocução entre as especificidades das Ciências Administrativas e da Educação. Sua pesquisa tem como objetivos específicos verificar os fatores que motivaram e conduziram o profissional de administração a introduzir-se e continuar na carreira docente, também se buscou em sua pesquisa identificar quais experiências são expressivas para formar o professor administrador e como este dialoga com os saberes da docência, além de buscar reconhecer como o professor administrador desenvolve seus saberes específicos para a prática profissional. O autor também utilizou-se de narrativas de 10 professores como um de seus métodos, através do qual foi tecendo suas análises. Conforme Junior (2018, p. 7):

O núcleo conceitual (fio central) do conjunto narrativo reforçou a importância da religação dos saberes e da articulação entre saberes específicos da administração e da docência. O corpus narrativo apresentou-se complexo e substancial para construir-se a compreensão do processo (auto)formativo do professor administrador, como isto ocorre no seu desenvolvimento profissional e a interlocução entre os saberes das ciências administrativas e a da educação. Principalmente que, sendo administrador e professor de administração, isto pressupõe identidade e uma pedagogia a ser configurada como base formativa da profissão docente na educação superior. O conhecimento de como se constitui a docência na área específica das Ciências Administrativas amplia o conhecimento científico da área de formação e prospecta novas pesquisas no campo. Do mesmo modo, provoca ao desenvolvimento de uma rede de desenvolvimento profissional docente, no sentido de acolher os professores ingressantes em ações de assessoramento e de produzir na base da docência uma pedagogia específica da área.

De todos os trabalhos analisados, a tese de Junior (2018) é a que mais se aproxima do objeto desta pesquisa, pois o autor trata da (auto) formação de docentes – em específico na área da administração. A formação docente evidenciada pelo autor será de muita valia para este trabalho de pesquisa, pois há um referencial teórico primordial para a discussão do tema.

Silva (2017) teve como objetivo dialogar com os imaginários dos acadêmicos dos semestres finais dos Cursos de Licenciatura da UFSM sobre a educação em uma perspectiva instituinte, a fim de avaliar se os cursos de formação inicial colaboram para a mudança ou conservação dos imaginários e da composição escolar da atualidade. A autora utilizou-se de um método próprio para análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos dos vinte e dois cursos de licenciaturas presenciais da UFSM, dos quais são eles: Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica; Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado; Ciências Sociais – Licenciatura; Dança – Licenciatura; Educação Especial – Licenciatura/diurno; Educação Especial – Licenciatura/noturno; Educação Física – Licenciatura; Filosofia – Licenciatura; Física – Licenciatura/diurno; Física – Licenciatura/noturno; Geografia – Licenciatura; História – Licenciatura e Bacharelado; Letras – Licenciatura/Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras – Licenciatura/Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Letras – Licenciatura – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Matemática – Licenciatura/diurno; Matemática – Licenciatura/noturno; Música – Licenciatura; Pedagogia – Licenciatura/diurno; Pedagogia – Licenciatura/noturno; Química – Licenciatura; Teatro – Licenciatura, assim como, utilizou-se de rodas de conversas nas turmas dos semestres finais sobre as temáticas da pesquisa.

Silva (2017, p. 13) conclui que:

Contudo, a partir deste cenário investigativo, compreendemos que os cursos de licenciatura estão frágeis, e necessitam de uma reforma do pensamento, da estrutura e dos objetivos, bem como as escolas. Isso porque a educação precisa passar a contribuir para a autoformação dos sujeitos, estar conectada com o universo simbólico da sociedade e sua complexidade política, ética e social.

A tese de Silva (2017) tem relevante importância para esta pesquisa, pois é também dada a relevância para a formação inicial, o que é um fator importante no

que evidenciará o ser e o fazer-se professor, bem como, mostrará as trilhas a serem seguidas por cada futuro professor.

Dolwitsch (2018) expôs em sua tese a compreensão das trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) investigando os procedimentos formativos que induziram à edificação da docência. A autora procurou dar visibilidade a sua análise (auto)biográfica, utilizando-se como metodologia a busca biográfico-narrativa e fazendo uso de entrevistas narrativas como instrumento para a produção das informações. Dolwitsch (2018, p. 8) sobre sua pesquisa evidencia que:

Tramas que carregam histórias singulares, mas que, ao mesmo tempo, são atravessadas por uma pluralidade de contextos, memórias e identidades. Tramas que, ao serem entrelaçadas, produziram tecituras - representações, sentidos e saberes - que, neste trabalho, não são entendidas como aspectos fragmentados, mas sim como aspectos que se articulam no movimento de narrar a vida, definindo a docência de quatro professores bacharéis egressos do PEG.

A última tese analisada foi a de Vasconsellos (2017). A autora debruçou-se sobre as práticas colaborativas para pensar a formação, trazendo como problemática as práticas colaborativas e como as mesmas favorecem a formação do professor de ensino superior. Vasconsellos (2017) tem como finalidade apresentar reflexões acerca da formação dos professores universitários, a partir de uma prática colaborativa, bem como, os estudos inventariados no Imaginário social, possibilitando a autora uma concepção teórica e metodológicas diferenciadas à pesquisa. Como contribuição metodológica, a pesquisa traz uma abordagem biográfica, tendo como produção dos dados o apoio nas narrativas e uma observação empática. Vasconsellos (2017, p. 11) sobre a sua pesquisa, destaca que:

[...] a tese aqui defendida acredita na potência formativa da ação da observação empática, como possibilidade de um deslocamento de sentido, onde os símbolos disponíveis sejam investidos de outras significações, novas e reelaboradas, numa ressignificação das práticas formativas na docência universitária. Foi possível detectar na produção desta tese que o desenvolvimento de práticas que promovem a partilha, a colaboração, o apoio no colega, incidem na formação docente. Essa afirmativa foi constatada pelo fato de que é a partir da confiança entre os pares que a aprendizagem docente é favorecida pelos encontros potentes, dos quais expandem as formas de pensar, agir e compreender a realidade, assim como possibilitam o (trans)formar-se no exercício da docência.

A pesquisa de Vasconcellos (2017) corrobora para esta pesquisa ao possibilitar a abertura de horizontes para a formação de professores, bem como por utilizar-se de narrativas de vida para a produção do conhecimento sobre os saberes e (auto) formação docente. A autora traz um aporte teórico e metodológico rico, o que favorece e engrandece a pesquisa que estou a fazer.

Fica salientado que na análise dos trabalhos mencionados acima, não foram encontradas menções acerca de formação de professores e saberes de professores de cursos técnicos, bem como, não foram encontrados trabalhos que discorram sobre docentes da EPT. Este fato justifica a relevância desta pesquisa, pois trabalhar com a (auto) formação e saberes de docentes de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio se torna um trabalho inédito dentro da esfera de pesquisas da UFSM.

Dentro das análises das teses mencionadas, também buscou-se verificar o aporte teórico em que os autores das teses analisadas se debruçaram. Dentro de cada tese analisada, foram verificados os autores mais citados, e assim, foi elaborado um quadro demonstrativo, afim também, de facilitar a demonstração, bem como a possibilidade da elaboração de uma amostragem dos autores utilizados como aporte teórico nas teses.

Quadro 2 – Discriminação de autores citados nas teses analisadas de: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconcellos (2017).

AUTOR	Número de Citações
ABRAHÃO, M. H. M. B.	19
BOLZAN, D. P. V.	70
FINGER, M.	7
FREIRE, P.	50
NÓVOA, A.	59
CATANI, D.	3
CUNHA, M. I.	27
IMBERNÓN, F.	31
ISAIA, S. M.	100
JOSSO, M. C.	54
MASETTO, M.	10

MORIN, E.	90
PETRAGLIA, I. C.	4
PIMENTA, S. G.	70
PINEAU, G. A	4
TARDIF, M.	59
TEIXEIRA, C. O	4

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O quadro cima apresenta os autores mais citados nas teses de: Debus (2017); Junior (2018); Silva (2017); Dolwitsch (2018) e Vasconcellos (2017). Os autores mais citados nestas teses, além de referências em suas respectivas temáticas, o que vai ao encontro da temática desta pesquisa, servirão como aporte teórico, visto que tal processo que fora analisado nos permite um caminho a seguir.

A presente pesquisa está disposta a partir de uma exposição introdutória identificada como “Um Caminho, outras direções” que traz um desenho de minha trajetória de vida, desde a minha infância, formação acadêmica até a composição de minhas experiências profissionais formadas em diferentes lugares e ambientes educacionais.

Entendemos ser importante fundamentar o presente estudo em duas estruturas teóricas até o presente momento: o primeiro evidenciando e configurando

as discussões do processo de auto (formação) docente na conexão com a práxis pedagógica, mediadas por inquietações e confluências em um cenário de práticas; o segundo configura-se em torno dos saberes docentes, buscando apontamentos, tipologias, apontamentos, percepções e sentidos.

O Capítulo 2 é denominado: Os Desafios e Potencialidades da auto (formação) docente, seção esta, em que buscamos refletir e discutir os pontos de vista teóricos que norteiam o estudo e pesquisa em consenso com autores que fundamentam e têm como eixo teórico o objeto desta investigação. Neste entendimento, o foco está nos processos relativos à estruturação da auto (formação) docente em conexão com a prática pedagógica. As reflexões e ponderações que esta discussão contém constituem este processo como uma práxis de evolução libertadora e autônoma, para as quais a prática do conhecimento colabora consideravelmente para a formação de experiências de desenvolvimento da consciência dos professores, sem extinguir a realidade e o contexto nos quais a educação está inserida atualmente, assim como às propostas da formação profissional docente.

No Capítulo 3 é denominado: Saberes Docentes: perspectivas e apontamentos, onde são apresentados e abordados os diferentes saberes docentes, bem como suas tipologias, significações e denominações. É dado um especial destaque para o saber da experiência construído através do processo de auto (formação), bem como a importância do tempo e da interação dos grupos sociais na aprendizagem e prática pedagógica.

1.6 PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Destrinchando as bases metodológicas desta pesquisa, foi feito uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes (2017 a 2018). Observando a ausência de abordagens sobre Ensino Básico e Tecnológico, ou seja, a formação docente voltada para as áreas de cursos técnicos foi inexistente. Tal desfecho reforçou o prosseguimento desta pesquisa.

No trajeto metodológico conduziu-se a uma revisão sistemática da literatura, de maneira que, foram analisados dos dados obtidos. Foi encaminhado aos docentes das áreas técnicas do CTISM, através do Google Formulários um

questionário com perguntas abertas e fechadas. Inicialmente a ideia desta pesquisa seria realizar entrevistas presenciais, afim de caracterizar melhor os dados, devido a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov 19 acontecida em 2020/2021, ficou impossibilitado de acontecer entrevistas presenciais com os professores, devido as regras de distanciamento social. Assim sendo a solução para dar continuidade a pesquisa foi através de questionários.

O questionário com perguntas abertas e fechadas foi encaminhado a todos os professores das áreas técnicas do CTISM, através do e-mail de cada professor – os dados dos servidores, bem como os contatos de e-mail foram encontrados no site da instituição (CTISM), a qual, pode-se ter acesso aos servidores lotados no centro em questão – foi então, disparado e-mails para cerca de 40 docentes lotados no centro (CTISM), nos e-mails continham o link direcionando para o Google Formulários, para acesso ao questionário. Dos 40 e-mails enviados, obtivemos (04) respostas para o questionário. Foi tentado mais uma disparada de e-mails, mas sem sucesso. Desta forma, demos prosseguimento a pesquisa com as (04) respostas. Imaginamos que a baixa amostragem se deve ao fato de que as tarefas dos professores em regime a distância duplicaram, talvez este seja um fator pelo qual não obtivemos mais respostas.

No trajeto da pesquisa, não obliteramos o objeto principal que sintetizou a nossa investigação, ao qual procedeu-se como objetivo geral desta mesma, que foi: elucidar como se constitui a (auto) formação e saberes de docentes das áreas técnicas do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Desta forma, a partir de questionamentos advindos de leituras da literatura, os objetos específicos nos apoiaram para dar continuidade as fases finais da pesquisa, no que se refere a: analisar como se constitui o processo formativo dos docentes técnicos dos cursos profissionalizantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM; analisar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes que trabalham em cursos de áreas que estão em constantes transformações técnicas.

Elucidados os principais componentes da pesquisa, apresentamos um retalho do curso metodológico:

- a) Revisão sistemática da literatura – tal delineamento ocorreu desde a confecção do projeto de pesquisa, ao qual envolveu todos os

desdobramentos da pesquisa, tais aportes teóricos se tornaram pertinentes no desenvolvimento de teorias e metodologias durante o percurso desta pesquisa.

- b) Seleção dos professores (sujeitos da pesquisa), através do site da instituição (CTISM), a fim de verificar os servidores lotados no lócus da pesquisa; selecionar os professores das áreas técnicas (informática para internet, mecânica e eletrotécnica).
- c) Envio de e-mails para os docentes com o link do Google Formulários, onde continha o questionário com perguntas abertas e fechadas.
- d) Leitura dos questionários, análise dos mesmos e transcrição para confrontar com a literatura.

A etapa inicial da pesquisa deu-se pela elaboração da mesma, bem como a consequente qualificação, assim sendo, nos norteou para a estruturação da área de pesquisa, aportes teóricos e metodológicos a seguir. Como fora dito anteriormente, a ideia inicial era trabalhar com narrativas autobiográficas, partindo de entrevistas com os docentes, com os entraves que ocorrera em 2020, delineamos outro percurso, optando por questionários para busca das fontes de pesquisa, o qual resultou em uma pesquisa quantitativa, pois os meios de coleta de dados serão estruturados por meio de questionário, o qual conterà perguntas claras e objetivas, a fim de que se possa compreender e enfatizar todas os elementos possíveis de serem mensurados sobre as experiências humanas.

Em sua essência e aplicação da construção teórica e metodológica que enraízam a pesquisa sucedeu-se por meio de uma pesquisa biográfica, bem como, a investigação da literatura pertinente aos levantamentos bibliográficos. O projeto de pesquisa que fora qualificado, havia passado pelos trâmites do comitê de ética da instituição (UFSM), bem como, teve seu registro na Plataforma Brasil e demais aprovações burocráticas institucionais para autorização da pesquisa de acordo com os termos de consentimento livre e esclarecido.

A segunda etapa da pesquisa abrange a preparação bibliográfica. A definição dos participantes da pesquisa, tendo em vista critérios de seleção, os quais são: ser docente do CTISM, ser professor dos cursos de áreas técnicas do mesmo centro (CTISM) e ser lotado no centro em questão. As buscas pelos dados dos professores

foram encontradas no site do CTISM, contendo nome, formação, área de atuação, e-mail de contato e sala.

Seguindo este passo foi viável a execução do estudo exploratório, por meio do Google Formulários, o qual é um aplicativo da empresa Google. O link para acesso ao formulário foi encaminhado via e-mail para os docentes selecionados a participar da pesquisa. Como resposta obtivemos de forma válida (04) questionários que retornaram com respostas. Como alicerce, baseados nas informações obtidas, foi se delineando e encontrando respostas para os objetivos propostos na pesquisa. No capítulo (05) mostramos estes resultados, dos quais foram significativos na totalidade e desenvolvimento da pesquisa em questão.

Nesta presente pesquisa não haverá exposição indevida dos docentes que responderam ao questionário. O estudo foi aceito e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sob o parecer 3.326.399 e CAAE: 12936419.1.0000.5346. As considerações pessoais acrescentadas nas respostas dos questionários serão objeto de total sigilo.

2 OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AUTO (FORMAÇÃO) DOCENTE

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 521).

Os debates sobre (auto) formação docente e prática pedagógica têm demonstrado inquietações epistemológicas características do panorama educacional que vivenciamos. Neste lance, vêm sendo feitos investimentos científicos com intenções de “complexificar” as experiências dos docentes, em sua condição de sujeito independente e interventor nos artifícios de ampliação do conhecimento docente. Isso porque já não se permite mais um professor que não seja crítico, que não seja contextualizado, carente de uma atitude reflexiva diante dos seus fazeres pedagógicos.

Nesse sentido, autores como Freire (2004), Josso (2002, 2004), entre outros pesquisadores e estudiosos do tema, partilham da indagação desta temática, estabelecendo relações entre as extensões da subjetividade do docente e os procedimentos de autogestão do exercício pedagógico. Por exemplo, na epígrafe destinada à este capítulo, Nóvoa (1991), traz como precaução a seriedade de se construir conhecimentos autos-significativos, criados por sujeitos autônomos e conscienciosos de suas próprias experiências de formação pedagógica e educacional.

Tal necessidade se exacerba, ainda mais, na medida em que analisamos a sociedade moderna, pautada no acrescentamento tecnológico e na heterogeneidade cultural, o que instiga o redimensionamento das sugestões de (auto) formação docente, com vista a formar contributos à delineação de uma ocorrência socioeducacional que seja complacente ao contentamento profissional e pessoal do professor, no que pertence às prestezas pedagógicas e didáticas, crescidas dentro do espaço da escola.

Percebe-se, então, que as questões educacionais levantadas nos domínios escolares rezingam por uma atuação docente inovadora, adversa às configurações tradicionais concretizadas pela atuação cotidiana dos professores, às quais não se têm equacionado as carências do processo de ensino e aprendizagem, nem,

tampouco, promovido a autonomia dos docentes na edificação de seu percurso pedagógico.

Orientados por esta concepção, percebemos que inovações e novas táticas de formação devem ser adolecidas, ponderando os objetivos da educação para o mundo contemporâneo e considerando a história de vida de cada sujeito. A Formação docente, nesta acepção, deve repudiar a visão formalista clássica, compactuada em uma educação apática e progredir rumo a uma educação social, a qual entende o professor no seu pleno e constante procedimento de formação, transformando, com autonomia e livre-arbítrio, seus princípios de ser e de atuar no dia-a-dia escolar.

Sobre a construção do processo de autonomia, Freire (1996, p. 120) esclarece que:

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

Assim, a formação profissional autônoma se faz no exercício da (auto) formação, a qual alude às atitudes de concretização do aprendizado pedagógico, apreciando o sujeito que se desenha em sua formação e seus modos de decodificar as experiências intrínsecas à realidade da educação. A composição deste método demanda, então, considerar a história de vida do docente, o qual estabelece suas próprias narrativas que promulgam feições marcantes da formação e do desempenho docente frente à sala de aula, cooperando na significação e ressignificação do ser professor.

Com esses elementos, delineiam-se as discussões em relação a temática, buscando proferir os processos de (auto) formação de reflexões em torno das ações pedagógicas, partilhando do entendimento de que os conhecimentos de autoaprendizagem desempenham abundantes implicações nas maneiras de ser e de fazer-se professor, o que ratifica que o amadurecimento profissional do docente está atrelado às feições essenciais ao contexto educacional e às dimensões multiculturais da desenvoltura do docente.

Tais exposições mostram uma visão aguçada da complexidade de Morin (1999, p. 12), o qual elucida que “[...] uma educação só pode ser variável, se for uma

educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige a totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”. Com base nesta explanação, percebemos que é imperativa a lutar por uma gênese de formação docente moderna, ou seja, que aprecie o professor na sua grandeza afetiva, pedagógica – alinhada à técnica pedagógica – e às práticas de relações mútuas, a fim de que o seu incremento profissional colabore na constituição de um procedimento de ensino e aprendizagem significativos para o desenvolvimento do docente e ao contexto social ao qual este está inserido.

Para o aprofundamento dessas reflexões, o presente capítulo se subdivide em duas partes que se articulam à problemática da pesquisa, as quais são: “formação: estruturas e sentidos”; “a formação do sujeito por si mesmo e o sujeito da formação e “singularidades do processo de (auto) formação docente na *práxis* pedagógica”.

Fundamentamos, então, uma divisão em segmentos de maneira a organizar o conteúdo deste capítulo em divisões características, com a intenção puramente didática, até porque têm-se uma linha semântica que liga estas duas bases da investigação, respeitando a independência entre os mesmos, bem como o contrassenso de interpretá-los como partes distintas do conjunto hermenêutico dos elementos deste estudo.

De maneira imediata, consideramos analisar as particularidades periódicas nos processos de (auto) formação e seus subsídios para a conformação da profissão docente. E, no encadeamento, concretizamos a realização de um paralelo analítico entre a (auto) formação e suas alusões na realização da prática pedagógica.

Nestas ponderações, observamos para a acuidade da (auto) formação para a edificação dos fazeres pedagógicos, e, desse modo, provocamos ao professor, nas suas competências de disposição do seu ambiente profissional, bem como para o caráter de inserir-se no cotidiano de ações que desempenha no conjunto educacional que está inserido.

2.1 ENTÃO, O QUE É FORMAÇÃO?

Etimologicamente, a palavra formação (proveniente do latim forma: que vem do ato de formar e de se formar, modo pelo qual alguma coisa nasce ou é formada) nos leva ao entendimento de delineamento, feição e de princípio de união.

No conjunto geral, formar é “dar configuração a algo”. Na situação do ser humano, pode ser entendido como dar forma ao conjunto de relações sociais e humanas vivenciadas pelos sujeitos e o modo como este fato ocorre na composição de conhecimentos, habilidades e ações. Tais métodos resultam da formação dos seres em seus intercâmbios com o ambiente e a sociedade. Toda assimilação de aprendizagens é, ao certo, uma modificação, um caminho além e pelo meio de um padrão para que possa surgir em uma nova forma de saber (GALVANI, 2001).

“O termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 1999, p. 10). De acordo com Morin, a forma e a aceitação têm relação com as ocorrências que envolve e harmoniza a constituição do ser humano e a procedente instituição da educação.

A formação proporciona o dimensionamento complexo que circunda a relação entre o que é do domínio individual, do ser humano, e o que compete à sociedade, num intermédio que se desenrola na atuação do ser humano, em concordância com parâmetros individuais que movimentam sua ação social e pelos quais vem sendo levada, de acordo com os critérios normativos sociais. Neste processo formativo, o ser humano pode ou não apresentar obstáculos, como a estima pela liberdade e pela equidade, os quais deparam em múltiplas influências, explanações provenientes do processo ativo da aprendizagem na formação humana.

Morin (1996) toma a definição de autodidatismo como a ação de aprender por si mesmo, ou seja, uma ação de fazer-se de interrogar e compreender como se dá a organização para si de uma decorrência cultural e humanizada, permeada por afinidades do sujeito com o outro e com a sociedade.

2.2 FORMAÇÃO: ESTRUTURAS E SENTIDOS

Nas últimas décadas, tem-se escrito muito sobre as expectativas em torno da educação para a atualidade e tais produções tratam de abordar um novo perfil que a

escola e os docentes precisam adotar para atender às demandas da contemporaneidade (NÓVOA, 1991; PIMENTA, 2006; DEMO, 1998; JOSSO, 2001; MORIN, 1999). Diante deste novo contexto, existe um conjunto de novos potenciais e novas provocações marcados pelas mudanças econômicas, pela disposição social em pautar uma melhor cidadania para todos, fundamentada na igualdade e na participação intensa na sociedade. Neste sentido a educação, bem como a formação de professores têm uma função primordial, logo, mais ampla e multiplamente complexa.

A sociedade contemporânea, caracterizada pela revolução digital, pelas tecnologias da informação e da comunicação e pela valorização do conhecimento e da aprendizagem, exige uma disposição à obsolescência e abertura ao que tem sido chamado de eclosão do conhecimento, tanto na sua acepção qualitativa, quanto quantitativa. O conhecimento proporciona maior complexidade e uma ideia de dúvidas sobre o mundo, podendo ou não conferir a pessoa uma visão crítica sobre a sociedade e a realidade em que vive.

Este é um tempo de perspectivas, de embaraços e de crise de opiniões e de paradigmas, em que a sociedade do conhecimento é abrangida como aquela na qual o conhecimento tem a função principal na produção de prosperidades e de poder, tanto para as empresas quando para os países.

Há uma crescente e larga expansão das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), sendo este um fator importante para o crescimento e desenvolvimento econômico, principalmente de países subdesenvolvidos. Produz-se transformações culturais expressivas, ligadas às tecnologias e, além de aguçar o sujeito a dar novos significados e a ter melhor compreensão de tempo e de espaço, assinalam para a busca de maneira de pensar e de refletir a realidade. Tais fatores se dão pela ocorrência das possibilidades intermináveis de construção de realidades virtuais que os usos das TICs proporcionam. Em referência a isto, Tedesco (2001, p. 46) aconselha que:

Sua utilização torna necessário modificar conceitos básicos de tempo e espaço. A própria noção de realidade começa a ser repensada a partir das possibilidades de construir realidades virtuais, propondo novos problemas e questionamentos de ordem epistemológica, cuja análise só recentemente foi iniciada.

A conquista e o valor do conhecimento debelam a educação e a formação de professores a novas e velhas compreensões, revigorando a tradicional relação de funções entre a escola e as benesses para a sociedade. Porém, acarretam novas variantes, como a aprendizagem como abertura para organização da sociedade e, vinculando as mesmas ideias, “os que reportam a uma subordinação das relações dos seres humanos com o meio ao imperativo da satisfação das necessidades com vista à obtenção de um prometido bem-estar” (CARVALHO, 2000, p. 48).

Tal situação tenderá a ter ecos no estado individual de cada sujeito, nas limitações dos estilos de vida de cada um e da busca de investimentos em novas chances de oportunidades e habilidades de escolhas e atuações, conduzindo a vida dos sujeitos nos espaços sociais.

Compreende-se que boa parte dos desafios postos às sociedades atuais decorrem de novas relações, para as quais se deve considerar a qualidade das ações educacionais. Dessa maneira, o processo formativo deve-se apoiar na aprendizagem ao longo da vida e nas singularidades do sujeito em situações de constantes trocas de experiências. Essa abordagem observa o fato de que o processo de educação é ativo e de desenvolvimento do sujeito em suas complexas dimensões e capacidades, com vistas a garantir a condição de livre-arbítrio e compostura humana. Tais fatores serão pensados no processo de (auto) formação, pelo meio de racionalidade e subjetividade, do modo como usa a inteligência e das aptidões da mente e espírito, que são razoáveis de provocar a apreensão e a compreensão necessárias em face do maquinamento dos casos de ensino e aprendizagem (MORIN, 2006).

A ligação é categoria fundamental à substituição da causalidade linear e dimensional, que será efetuada nas referências e circularidades. A compreensão de circularidade aborda uma ação de vaivém entre fontes elaboradas dos saberes, que mudam e, pela mesma transformação, é modificada, se alinhando novamente. Tal processo acarreta uma fissura para novas possibilidades de saberes, no seu diálogo e independência de acordo com a situação social.

Já a abordagem referencial abarca um processo epistemológico que se compõe com base na importância do caráter multirreferencial dos epifenômenos sociais: “a abordagem multirreferencial parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem.” (ALVES, 2014, p. 22).

Isto é:

[...] essa abordagem visa, dentre outras coisas: a) discutir a existência de vários campos cognitivos, onde a Ciência é apenas um deles, não o único; b) abordar o objeto de maneira dialética, aceitando a lógica do antagonismo; c) reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais (ALVES, 2014, p. 22).

Este enfoque acende em possibilidades de construção de conhecimento da realidade de maneira mais aberta e complexa e, por conseguinte, conhecendo a necessidade de distinguir o entendimento dos acontecimentos dos sujeitos. Nesta realidade está implicada a ideia de complexidade criada por Morin (2000, p 103), em que “A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade”.

Desta maneira, uma reparação no pensamento é imprescindível, como nos profere Morin (1999, p 19):

A troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completado pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Nessa situação, as reflexões sobre a educação se estabelecem com urgência, a fim de se buscar um meio de ligar os conhecimentos, conectar os objetos ao seu contexto, pautá-los e posicioná-los num todo, ou seja, é fundamental o pensamento complexo, pois sistematiza os saberes desordenados e abre caminho para entender melhor os problemas.

Para tanto, é necessária uma mudança de mentalidade que compreenda o processo essencial e continuado de aprendizagem, que possa ultrapassar a conexão das variáveis das ações pedagógicas e que se dirija a um novo entendimento, na passagem, em si, da (auto) formação; nos outros, da heteroformação e, na sociedade, da ecoformação, respectivamente. Um ato recíproco, de trocas bilaterais de saberes e conhecimentos na composição do ser, a partir do intercâmbio reflexivo entre o sujeito e o espaço físico e social e nas ações pedagógicas modificadas, construídas pelos saberes e conhecimentos.

A formação salientada por Morin leva em conta a importância do autodidatismo, assinalado por um processo de aprendizagem mútua, de experiências, de trocas e de novos conhecimentos, em uma dinâmica engenhosa e de exploração subjetiva, acreditando na possibilidade de reflexões sobre as experiências própria visando o aprimoramento das ações pedagógicas.

A formalização do progresso da aprendizagem por si mesmo, para Morin (1995), se dá ao consentir a desmaterialização do universo cultural, abstendo-se de considerar as possíveis verdades constantes e fixas, conferindo-se, em seu lugar, afinidades com a sociedade, “o que ajuda o espírito a contextualizar, globalizar, antecipar” (MORIN, 1999, p. 44). O conceito, para ser compreendido, deve ser implantado em uma complexa sistemática de ideias e experiências contextualizadas.

Pode-se assegurar que o saber, o conhecimento é uma ação construtiva constante, inexaurível, pois na vida e na ciência, não há verdades absolutas. Com base nessa ideia, é no pensamento complexo que se encontra a maior probabilidade de aporte teórico que harmonize uma leitura de maior compreensão, mais crítica e intensa, dos difíceis fenômenos da temática estudada, como possibilidade de engrandecer a leitura e análise.

Presumimos que o pensamento abstruso, enquanto suposição teórica norteadora, permite aperfeiçoar a análise da (auto) formação ao mesmo tempo em que o saber acadêmico, analisando suas demais complexidades. A essência do pensamento complexo é balizar, não separar; pondera todas as extensões do sujeito e do contexto e interage o que é de procedência múltipla e diversa, afinidade que se dá entre os sujeitos, de cada ser humano consigo mesmo e com seu meio social, político, econômico, histórico, constituindo um pensamento singular de complexidade.

Ressalta-se ainda, dentre as distintas visões de formação, o pensamento de Pineau (1983), que a define como um processo constante e essencial de todo ser e a concepção de uma forma. Pineau nos expõe que toda vida humana origina uma aptidão para reconhecer e, mutuamente, todo conhecimento traz um sujeito interagindo de maneira reflexiva com o espaço físico, cultural e a sociedade. O autor ainda acredita na experiência com o conhecimento, uma estruturação e modificação do ser humano frente a vida pessoal e social. Tal entendimento vai além de um olhar sociológico e educacional, no sentido de um ponto de vista antropológico.

A compreensão de que há que aprender a formar-se, a configurar-se, cunhando uma direção para a existência, tal como para a aprendizagem, está baseada em entendimento na qual a (auto) formação deve ter um destaque principal, explicada pelo exercício coletivo que a liga a tudo que a cerca, levando em conta as experiências e os saberes de cada um.

2.3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO POR SI MESMO E O SUJEITO DA FORMAÇÃO

A (auto) formação de docentes é uma das pautas das discussões sobre formação nos últimos anos e, de maneira geral, tem sido central nas ações de aprendizagem e na centralidade do sujeito, o qual adquire a subjetividade da sua técnica de se apropriar do conhecimento.

A (auto) formação é um conceito que nos instiga, especialmente nos principais aportes teóricos, os quais são caracterizados pela distinção e complementação ao mesmo tempo. O primeiro é a ideia do significado da formação, ligado às bases filosóficas, pondo a (auto) formação ao emprego do processo de construção do conhecimento, a procura de algo que legitimamente faça sentido, como nos mostra Severino (2002, p. 187): “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia em todos os momentos da formação das pessoas”.

Tal afirmação indica o modo como se dá a assimilação do conhecimento para produzir significado ao elemento estudado. Para tanto, é preciso “[...] apropriar-se de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no sentido mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo” (SEVERINO, 2002, p. 189). É necessário, pois, aguçar o interesse crítico e reflexivo pelas dificuldades essenciais humanas e trazer respostas para eles.

Pode-se analisar que o caráter filosófico tem uma natureza educativa, na mesma proporção em que se harmoniza um novo sentido e, de forma paradoxal, não se conclui a uma forma, permitindo a não finalização de um pensamento. Desta maneira, o princípio de formação está regulado no conteúdo das ações de construção contínua de todo o ser humano, de seu conhecimento e de suas capacidades, de sua disposição de distinguir, atuar e assumir consciência de si

próprio e do meio que o envolve, para exercer o papel social que lhe compete no mundo.

Na (auto) formação fica evidente que desempenhar sua própria concepção de fenômenos e fatos complexos ao longo da vida é obra de obtenção de saberes, do saber ser e o do sabe fazer, em uma compreensão de relações do sujeito com os outros e consigo mesmo. Dessa maneira, é estabelecida de forma crescente e repetitiva mediante as reflexões de consciência, que acontecem nas ações de tomadas de reflexões e de retroação da pessoa, causadas pelas interações sociais.

O segundo princípio é à ideia de que a (auto) formação se dá mediante uma organização pessoal, como percebe Morin (1999), como um começo que idealiza a autonomia e a conexão dos seres humanos a partir da interação com o meio em que está inserido, pois necessita buscar forças para se transformar e organizar seu modo de viver. Assim sendo, não há probabilidade de autonomia sem múltiplas conexões.

A autonomia é a maneira pela qual o ser humano é marcado, esta é caracterizada como coerente e relacional as suas ações, intrínseca as suas dependências pessoais. Dessa forma, a autonomia do ser humano se desenvolve em meio a interação com o espaço no qual se insere e com o outro. Quanto mais a pessoa crescer suas dimensões de multiplicidade, mais desenvolverá sua autonomia e mais conexões de dependência terá. Portanto, o sujeito vai desenvolvendo sua autonomia em meio às conexões vividas. Conforme Morin (1999, p. 21), “[...] Toda a vida autônoma é uma trama de incríveis dependências. [...] o conceito de autonomia não é substancial, mas relativo e relacional”.

Autonomia “é uma noção estritamente ligada à de conexões dependentes, e a de dependência é intrínseca da consciência de auto-organização” (MORIN, 1999, p. 45). Desta maneira, pode-se ponderar que a autonomia se dá nas múltiplas dependências com o ambiente e com os outros e implica que o sujeito não pode ser autônomo unicamente perante si mesmo. É tácita a ideia de que a (auto) formação é uma condição, pois é construída numa ação contínua de uma rede de conexões e dependências exteriores ao sujeito e à sua atuação perante a sociedade.

A carência de (auto) formação se atribui, portanto, quando a assimilação do conhecimento se depara com seus limites, suas incapacidades, sua escassez, levando o sujeito a decisão pela sua autonomia. Tal circunstância se dá, especialmente, no que fere ao papel do sujeito frente à vontade, o que abrange a

possível manifestação de perguntas e reflexões pessoais que permitem redimensionar sua própria aprendizagem, o que proporciona ir ao encontro do reconhecimento de suas alusões.

Nesse sentido, a necessidade de (auto) formação é compreendida como o aceite da decisão de construção de saberes, em que calha a capacidade de ruptura do pensamento e o estabelecimento de novos saberes e pensamentos, ou seja, recriações e transformações de saberes. Cabe também destacar o valor dado aos saberes científicos, as multiplicidades, reflexões, criatividade, à ligação e as relações de autonomia de cada sujeito de acordo com suas dependências e conexões.

2.4 ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE (AUTO) FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Abordar a formação docente a partir de ações pautadas na racionalidade tecnicista se conforma como uma concepção de desenvolvimento profissional adverso ao valor do professor, enquanto sujeito crítico, incentivador, incrementador da definição de suas próprias formas de ser e de fazer os seus métodos pedagógicos de ensino. Ainda que haja o entendimento de uma formação como algo exterior ao sujeito, ela não tem cooperado para o desenvolvimento do professor, e se materializa como uma amostra de transmissão de conhecimentos, que acaba dificultando as possibilidades de inovação, de críticas e de inventividade nas veemências do exercício pedagógico.

Desta forma, defendemos o entendimento de formação que acrescente a estatura técnica do trabalho docente aos demais jeitos do artifício do ensino e aprendizagem, que partilha as habilidades que o sujeito pensa a constituição de seu próprio caminho formativo, distinguindo-se como uma pessoa que se modifica, transformando a si próprio e seu lar de convívio. Neste ponto de vista, a (auto) formação se configura um tanto como incompleta, com lacunas para mudanças, tornando-se um procedimento valorativo das esperanças e necessidades do indivíduo que se forma.

Orientados por este entendimento, atendemos o processo de (auto) formação como um ativo de construção de conhecimentos e experiências profissionais de um sujeito que atua na consciência da transformação da realidade e da totalidade do

contexto social que em está inserido. Também entendemos a (auto) formação como um exercício prático de incremento centrado nas aptidões pessoais e intrapessoais de avaliar as vivências diárias, o que se determina como um caráter próprio de ser e de operar, em prol da mutação das experiências consubstanciadas das agilidades da profissão docente.

Desta maneira, a consciência de formação aproxima-se a de processo e trajeto da vida pessoal e profissional, que não se finaliza, mas que se direciona a um percurso permanente de novidades e inovações ininterruptas. E, pelas transformações cada vez mais aceleradas na sociedade, e, ainda, perante as novas questões que se apresentam a escola, é essencial que o docente desenvolva um perfil diferente de formação, que lhe confira um trabalho pedagógico independente e livre, de reflexões acerca das agitações pessoais e das perspectivas sociais.

Assim sendo, a concretização de um estudo como este, focalizado na (auto) formação e saberes de docentes, nos permite avaliar o papel do professor no desenho das maneiras de ser e construir conhecimentos educacionais relativos a consolidação da prática pedagógica. Percebe-se, assim, que a (auto) formação aprecia as narrativas de vida acerca dos trajetos educacionais do sujeito que se forma, o qual acaba revivendo ocasiões acentuadas, que deliberam as experiências características do percurso profissional do professor.

Desta maneira, compreende-se que “a história de autoformação proporciona uma parte da vida: aquele durante o qual o sujeito esteve implicado numa formação da ideia própria de formação” (CHANÉ, 1989, p. 89). Portanto, arquitetamos o pensar reflexivo como um processo de visitação e de crítica do caminho de formação, um espaço cômodo ao autoconhecimento e a aceitação de consciência sobre os trajetos de (auto) formação.

Este fato, aguça a ideia de que “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, P.116). Tais ponderações se alinham ao fato de que o pensamento reflexivo do docente propicia a (re)edificação concisa de si próprio e de sua direção pessoal e de experiências na sua formação.

Essa consciência de reflexões do professor, como percebe Dias (2010), implica na mudança da prática, a qual decorre de uma ação de emancipação profissional, gerido por um procedimento de (auto) formação consciente das questões pedagógicas e da obrigação e necessidade de atualização social das

atuações docentes. Isso evita dogmatismos e afeições aos entendimentos educacionais superados, que atrapalham a construção de um trabalho docente inovador.

De maneira mais aberta, podemos compreender a (auto) formação como algo essencial ao professor na sua circunstância educacional sólida, que compreende aspectos relativos às extensões pessoais e sociais do desenvolvimento do professorado. Para tanto, dá-se ênfase “[...] ouvir a voz do professor, para dela extrair considerações que permitam compreender a gênese e a evolução das aprendizagens concernente ao desenvolvimento do exercício docente” (SOUZA, 2006, p. 55).

Assim sendo, espaçamo-nos das apreciações impetuosas, fomentadas por soluções imaginativas carentes de uma fundamentação científica mais ampla. Centremo-nos na produção epistemológica baseada na expressão dos sujeitos, o que profere as ações científicas aos acontecimentos tecidos no colóquio das realidades educacionais.

É relevante problematizar os desígnios que orientam a (auto) formação dos professores e professoras que serão analisados no estudo, assim como, a maneira como produzem suas atividades pedagógicas. Entende-se, de imediato, que o docente se torna sujeito de si mesmo, quando abrange e enxerga o caminho percorrido na construção de seu percurso profissional e formativo, desbravando os modos de auto administrar-se para a concretização das atividades pedagógicas.

Deste modo, infere-se que a finalidade formadora de uma atuação educativa resulta de grande parte da importância que confere a esta ação. Dominicé (2010) expõe que não há formação em transformação ou intenção, por mais que seja parcial, de um aparelho de menções ou de compreensões da realidade. Isso aponta para o fato de que os sujeitos podem compreender a vida diária, os seus percalços e os contrassensos, bem como as crises que vivem, analisando a própria historicidade e os atos cíclicos na construção da mesma.

Sob esta visão para a construção do procedimento de (auto) formação docente, o professor não é um mero expectador, mas é uma parte fundamental, o que manifesta que os processos de (auto) formação devem levar em apreço não o volume tecnicista ou cronológico das atuações formativas, mas o papel do professor e suas alusões na acepção de seu próprio incremento profissional. Assim sendo, as

ações investigativas no campo da (auto) formação de professores devem apontar para as habilidades pessoais de fazer e abranger os processos educacionais.

Dirigidos por essa compreensão, Josso (2002) compreende que o professor produz imagens sobre o seu próprio caminho formativo, o que fundamenta um sujeito criativo que se visita e se avalia dentro de suas experiências mais expressivas às mudanças e à reordenação dos referenciais da vida profissional. O docente, portanto, institui suas vivências, modificando a si mesmo como ator principal de sua própria história de vida e, neste sentido, torna-se construtor de sua própria história, que profere os aspectos pessoais do incremento das tarefas pedagógicas com as afinidades pessoais e dentro do seu contexto, construídas nos ambientes escolares.

As tensões das dimensões individuais da (auto) formação docente com as dimensões da prática pedagógica torna-se indispensável para a solidificação do processo de ensino e aprendizagem e o direcionamento do “ser professor”, diante das cobranças da sociedade contemporânea. Analisa-se, então, que esse processo é substancial às diferentes maneiras de se pensar, repensar e propor transformações educacionais acentuadas às atividades pedagógicas adiantadas nos espaços das escolas, o que contradiz às experiências independentes de se concretizar o trabalho docente no contexto escolar.

Podemos adicionar a essas alegações o fato de que é acessível, nos debates sobre educação, o fato de que a formação é bastante expressiva à prática pedagógica, de maneira que a qualidade do ensino está congruentemente ligada a um processo adequado de formação de professores. Nóvoa (1995, p.9), elucida que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores”. Diante desta compreensão, a formação docente estabelece um estamento crucial na efetivação das transformações educacionais, e, como tal, necessita mostrar-se apropriada aos acabamentos que se propõe, de maneira a poder dar respostas suficientes às pretensões dos sujeitos nas diferentes veemências sociais.

Essas exposições comprovam que a (auto) formação docente se realiza nos diversos ambientes das vivências e experiências do docente, arrebatando-se como um processo extenso e permanente que profere as dimensões pessoais com as questões emergentes nos conjuntos educacionais, episódio que une a vida e a profissão docente. Assim, infere-se que o docente nunca está pronto, suas ações de

formação não se concluem nos cursos ordenados que são promovidos pelas instituições ou ambientes acadêmicos de formação profissional. A (auto) formação docente é consecutivamente uma realidade variável, e ocorre num processo cíclico que se abre para toda vida, através de atos que abarcam os aspectos do sujeito e das suas experiências como docente.

As práticas (auto) formativas docentes são investimentos que o professor faz para si num processo continuado e regular, atrelado as suas vivências educacionais. Assim sendo, o docente pensa e avalia a materialização de seus conhecimentos, procurando construir seus espaços e jeitos de ação profissional, com aspectos às melhorias e qualidades de sua prática pedagógica.

Dentro desta lógica, podemos debater a (auto) formação como uma prática educacional de propriedade do sujeito que se forma, o qual dá significados particulares para os sentidos de seus conhecimentos pedagógicos. Com tudo, chama-se a atenção para o professor, analisando-o na integridade de um ser criativo e ativo na sociedade, incluso em uma instância de um processo individual, com estímulos a ajustar-se nas configurações de sua concretização prática pedagógica. Desta forma, procuramos não entender a (auto) formação como uma prática estilhaçada ou compartimentada, mas sim, como ações que se cruzam de diversas maneiras dentro das experiências profissionais dos professores.

Lembrando que a (auto) formação não se emancipa em um processo independente e estagnado, mas através de constantes inspirações e reflexões de pensamentos e atitudes, que veste as experiências dos docentes como base para a consolidação dos planos e atitudes que são circulares no âmbito educacional. Nessa circunstância, nascem as novidades e sugestões pedagógicas expressivas, e é, nesta questão, que notamos a proximidade do “eu professor” com as acepções mais simples de significações da profissão docente.

Desta forma, a (auto) formação não pode ser atrelada ao individualismo ou a um sujeito autodidata, nem tampouco, com a imagem do “faça você mesmo” (NÓVOA, 1995). O docente, mesmo que de forma autônoma, poder fazer e poder ser, não trilha seus caminhos sozinho, ele está inserido em um entorno social com o qual interatua constantemente, numa totalidade complexa e múltipla que passa por constantes transformações.

A (auto) formação docente pode ser vista como uma sugestão de desenvolvimento lógico do professor, atrelado as suas devidas necessidades, o qual

constitui-se como papel importante na sua formação. Desta forma, podemos observar que “[...] o ser vivo não é só resultado ou produto de indivíduos, mas parte de individualização” (SIMONDON, 1965, p. 21).

O professor em formação se ergue e se modifica em variadas situações interpessoais, em tarefas intrincadas pela preparação de conhecimentos múltiplos, nascidos por traçados pessoais acomodados das capacidades individuais de concepção da realidade. Neste segmento de (auto) formação não são analisados os ambientes para a concretização de uma prática pedagógica adequada, o que acaba ficando distante das ambições pessoais e da realidade escolar.

Compreendemos a (auto) formação como uma possibilidade aberta a reflexões, ou seja, a compreensão de acréscimo em que “[...] o indivíduo ou grupo se torne para si mesmo ou seu próprio fim, a sua própria transcendência” (BAREL, 1985, p. 287). As ações autoformativas são destacadas nas experiências geridas pelos sujeitos que se autoconstroem e fundam estruturas próprias de mudanças do meio em que se estão.

Tais considerações podem ser acrescentadas pelo fato de o professor, então, na sua inquietação pessoal, desenvolver maneiras de intervir na prática pedagógica, distanciando-se dos modelos institucionais que o formaram, a procura de um comportamento autoreflexivo na concretização dos saberes e fazeres docentes. Essa própria abordagem interpretativa está respaldada em Perrenoud (1995, p. 185), que aborda a “formação como uma técnica ampla de múltiplas agitações, heterogeneidade de circunstâncias e pontos de vista, o que demanda do professor [...] ingresso e destreza na habilidade de resolver problemas difíceis e variantes, diante de uma ética e responsabilidade, capaz de ter sua autonomia. ”

Diante das considerações de Perrenoud (1995), prevalece o apreço pela racionalidade crítica e reflexiva dos procedimentos de (auto) formação. Esta observa o sujeito como atuante de suas ações de aprendizagem, posicionando-o dentro de uma camada de desenvolvimento empenhada com os conhecimentos e as atividades geridas pelo sujeito no seu ambiente de desempenho profissional.

Compreendemos, dessa maneira, a (auto) formação docente numa afinidade com a prática de refletir, pensar e executar as ações educacionais, e não como uma mera atividade em que não há relevância de significados sociais. Tal entendimento de autodesenvolvimento centraliza-se na epistemologia individual de diagnóstico dos fatos educativos, a qual, segundo Pimenta (1997, p 44), estabelece-se

O significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente, no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim sendo, podemos perceber que as construções de formação docente, educacional e socialmente falando, sejam relevantes e resultem de uma demonstração de subjetividade e se constitua para o docente como uma passagem a ser trilhada para investir em algo promissor. Ou seja, “[...] encontrar o seu projeto de ser e se formar-se” (CHANÉ, 1988, p. 96), em um procedimento constante de construção de significados para as experiências traçadas durante das vivências profissionais.

Nesta situação, o docente responde por sua própria atuação, enquanto ser atuante de construção de conhecimentos e, assim, alimenta-se “[...] no que é, no que faz, no que pensa e no que diz” (ALARCÃO, 2004, p. 64). Desta maneira, delineiam-se os caminhos de sua formação, atentando para a responsabilidade e a capacidade singular das ações e dos jeitos de ser e de fazer-se professor.

É evidenciado que o método dialógico de formação docente está precedido da capacidade de o docente procurar achar respostas às próprias inquietações, exercício que se dá de forma autônoma, acompanhado de aspectos subjetivos e sujeito às mudanças sociais. Segundo o filósofo Sócrates, a verdade deve ser descoberta pelos próprios sujeitos no seu interior e promover inquietações a ponto de questionarem-se a si próprios sobre o significado dos acontecimentos existenciais. Em Platão (1951, p 03), o filósofo Sócrates discorre com um de seus discípulos, Mênon, que lhe diz:

Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a verdade pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira?

No transcorrer desta confabulação, o Sócrates elucidava Mênon sobre o fato de que cada pessoa deve buscar respostas para seus problemas num procedimento de autodescoberta das potenciais desenvolturas do desenvolvimento subjetivo de si próprio, o que contradiz a amarração doentia do homem às obrigações sociais

(PLATÃO, 1951). Diante testes argumentos, coloca-se a (auto) formação docente, a qual deve ser abarcada como ampliação do “pessoal” que é diretamente ligado ao “profissional”. Ainda, é cômodo na vida dos homens todo um método de busca das extensões pessoais com as incertezas da formação profissional, porque é conveniente da natureza de cada pessoa a ousadia de concepção e de modificação da realidade.

Desta forma o professor é instigado, ou seja, no cenário de suas ações pedagógicas, ambiente em que elucida e compreende as atividades educativas que desenvolve, mostrando-se administrador das práticas pedagógicas que desenvolve nos espaços escolares. Para tanto, nesse estudo, o foco está nas práticas de (auto) formação, associando às peculiaridades subjetivas do desenvolvimento profissional a aplicação de uma nova pedagogia de formação, marcada por uma prática de educação emancipatória, de seriedade com os anseios profissionais e pessoal de cada docente.

Dessa maneira, debatemos a (auto) formação como uma ação de autodiretriz de construção de aprendizagens, de propriedade do próprio docente, o qual se (re)avalia nas ligações que estabelece consigo mesmo e no seus arrabaldes sociais, procurando implantar dinâmicas mais expressivas para o seu progresso profissional. Permanecendo em (auto) formação, o docente se conhece e se transforma, transfigurando seu processo formativo reciprocamente. Assim, o professor inicia uma reflexão sobre os fundamentos e os propósitos de suas práticas, remodelando o seu percurso de ação pedagógica.

Partindo deste entendimento, interpretamos a (auto) formação como uma prática comunicativa das ações, das reflexões e das experiências docente, que permite começos sintéticos para reflexões contates sobre as práticas pedagógicas exercidas nos ambientes escolares. Trazendo sua consideração, Nóvoa (1988, p. 117), apresenta que “[...] é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável. ”

A (auto) formação é um conceito importante para esta pesquisa, sobretudo, pelas suas contribuições, as quais se distinguem e ao mesmo tempo se complementam. É importante destacar a ideia do sentido formador, ligado às bases filosóficas, pondo a (auto) formação ao emprego do processo de construção do conhecimento, a procura de algo que realmente faça sentido, como mostra Severino

(2011, p. 03): “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia em todos os momentos da formação das pessoas”.

A manifestação da (auto) formação, nesse sentido, é compreendida como o aceite da decisão no momento em que a construção de saberes é aguçada, o que incide na capacidade de ruptura do pensamento e no estabelecimento de novas formas de pensamentos, ou seja, há uma regeneração no modo de pensar. É importante destacar o valor dado aos saberes científicos, a criatividade, as relações de autonomia e a diversidade.

Para Freire (2003), tal postura de desenvolvimento de pensamentos exige do educador, que está em constante aprendizado, manter o diálogo permanente com as suas concepções interiores e com os aspectos sociais, e ainda, ter uma atitude intensa de (auto) formação para que aguça e provoque circunstâncias para reflexões e propicie um espaço onde possa se aprender de forma livre e satisfatória.

A (auto) formação docente se torna, assim, um processo formativo proporcional ao que o docente almeja e um processo inovador, oposto aos padrões positivistas categóricos dos modelos de formação tradicional, até porque, na sociedade contemporânea, permeada por novas tecnologias, ficam claras as críticas por uma formação docente intensa e inovadora, visto que o educador precisa estar sempre em constante atualização (MATURANA; VARELA, 2004). Ao docente cabe desenvolver metodologias pedagógicas expressivas ao seu próprio desenvolvimento pessoal, pois, somente desta maneira, estabelece e cria experiências coesas com as suas expectativas profissional e pessoal, no sentido de estar realizado plenamente.

O método autoformativo demonstra, desse modo, que “[...] não há saber se não para um sujeito, não há saber se não produzido em uma confrontação intra e interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61-67), e que a afinidade com o saber submerge o outro, mas fica centralizado nas disposições de compreensão da realidade. Tal fato mostra que o sujeito, que convive diretamente construindo e regenerando seus conhecimentos, apropria-se do mundo, mas não se deixa domar por ele, visto que, nesse evento, “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Tal postura de desenvolvimento autoformativo é fundamental para a carreira docente, pois, o ambiente educacional da atualidade exige a presença de profissionais críticos e reflexivos, que acreditem no valor e na importância de seus atos para a transformação dos modelos pedagógicos tradicionais. A escola está mudando aceleradamente e há um nítido aclame social por professores inovadores e reflexivos, os quais tenham saberes maiores de educação expressiva, para o enfrentamento diário de circunstâncias de conflitos escolares e de suas próprias inquietações referentes aos fazeres pedagógicos.

É necessário haver uma prudência maior com a formação docente dinâmica e inovadora, pautada na reflexão das atuações educacionais estabelecidas na sociedade atual. Nesse sentido, corrobora Lévy (1999, p. 2) que:

A demanda por formação não só está passando por um enorme crescimento quantitativo, como também está sofrendo uma profunda mutação qualitativa, no sentido de uma crescente necessidade de diversificação e personalização. Os indivíduos suportam cada vez menos acompanhar cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas reais necessidades e à especificidade do seu trajeto de vida.

A (auto) formação surge como uma escolha na formação que possibilita abrir novas dimensões e efetivações de métodos pedagógicos, ou seja, lugares onde o docente estabelece e formula seus objetivos, percebe os outros sujeitos e os recursos necessários para à consolidação de seu trabalho, podendo propor e praticar suas estratégias focadas no ensino e aprendizagem, de acordo com as emergências sociais.

Desta maneira, aparece a compreensão de que o docente deve lutar pelo progresso e qualidade da prática pedagógica, o que querendo ou não, implica em empenho pessoal, ânimo e desenvoltura na implementação de ações pedagógicas permanentes, bem como, saber ouvir, agir e falar criticamente, pensando no aprendizado diário da profissão, fruto de uma educação reflexiva, que abarca “[...] entusiasmo, definido como a predisposição para enfrentar as situações diversas com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina” (GARCÍA, 1993, p. 62).

A (auto) formação, tendo em vista seu caráter autônomo, colabora para que o docente possa propor seus métodos, constituir objetivos na sua desenvoltura profissional, baseando-se no fato de que cabe ao docente em formação autônoma

medir as consequências de suas disposições e comprometer-se para obter e buscar seus objetivos, podendo fazer mudanças, avançando ou retrocedendo no enfrentamento dos desafios diários da sua ação docente.

Nesta interpretação, a (auto) formação mostra-se como uma opção viável para o desenvolvimento do docente e se estabelece como a práxis do professor, gerida por uma consciência sobre os métodos, técnicas e teorias de ações da prática pedagógica. Fica evidenciado que as dinâmicas de (auto) formação demandam uma capacidade de pensar o que se quer para a vida, projetos, objetivos e capacidades, no qual pode ainda refletir sobre suas necessidades enquanto sujeito ativo na sociedade, bem como, transformar-se para ter uma desenvoltura melhor dentro dos domínios educacionais.

O professor, atuante de sua formação, forma-se na relação de si mesmo (autoformação), na troca de experiências com os outros sujeitos ativos (heteroformação), e na relação com o mundo e sociedade em que está inserido (ecoformação) (MORIN, 2010). Desta maneira, a formação docente é uma realidade de múltiplos fatores e compreensiva da diversidade social, e assim, colabora para a estabilidade das ações e funções dos docentes.

Deste modo, a participação docente compartilhada forma experiências que enriquecem a reflexão sobre os processos autoformativos, o que possibilita uma nova dimensão das vivências e interações pessoais. Nesse sentido, idealizam-se as dinâmicas de (auto) formação como parte de uma ação mais ampla da ecoformação e da heteroformação, que posiciona as aprendizagens educacionais dentro de uma dinâmica de organização de parcerias, destas abarcam, segundo Capra (2001, p. 233),

A tendência para formar associação, para estabelecer ligações, para viver dentro de outro organismo, para cooperar é um dos 'certificados de qualidade' da vida. À medida que uma parceria se processa, cada parceiro passa a entender melhor as necessidades dos outros. Numa parceria verdadeira e confiante, ambos os parceiros aprendem e mudam – eles co-evoluem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 faz menção à (auto)formação, quando entende que uma das competências da formação docente é a administração e autonomia do próprio desenvolvimento profissional, o que envolve as competências de construção de metodologias didático-pedagógicas mais ativas e

apropriadas aos fazeres docentes, bem como a disposição de se ter uma postura flexível na prática profissional, aspecto importante para o acolhimento das exigências pessoais e dos processos educacionais. Desta maneira, o docente foge do fracionamento do conhecimento e constitui uma atuação autêntica de sua prática profissional, baseada na constante ação de reflexão pedagógica.

Ao progredirem em seus processos de (auto) formação, os docentes constroem outras maneiras de concretizar suas ações, na perspectiva da realização das ações pedagógicas mais dinâmicas e auto-significativa, capaz de acolher às expectativas próprias e as que estão inseridas no seu presente dentro do seu contexto e inserção social. Desta maneira, compreendemos que o caráter da (auto) formação do docente está horizontalmente relacionado às condições individuais e contextuais dos ambientes e tempos dos fazeres docentes.

Para tanto, o docente em (auto) formação acaba se compreendendo, compreendendo também o outro e o seu contexto social, adquirindo experiências, assim, de maneira particular e reservada, a possibilidade de colaborar com a qualidade da sua própria (auto) formação e o desenvolvimento do outro. Assim sendo, a formação não é compreendida como uma simples assimilação imprevista de regulamentos institucionais já dados, difundidas pelos sistemas mais tradicionais e educação formal, mas sim, como uma prática de desenvolvimento, amparada nas aptidões criadoras de realização das ações referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

É, exatamente nesse sentido de entendimento, que a maioria dos educadores acodem a ideia de que a escola seja de fato e que venha a ser um ambiente inovador, autêntico, possibilitando a (auto) formação de docentes, partindo do pressuposto de que, nela, desempenhamos ações diversificadas e múltiplas. Mas, também nela fundamos relações intensas com os outros sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, transformando a si próprios e a maneira de compreender a sociedade. Nóvoa (2000, p. 24) entende que

É no espaço de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia, se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento.

As exposições do autor reforçam o valor do diálogo e das práticas de aprendizagens partilhadas para o autoconhecimento e para a concepção do espaço em que estamos inseridos. Para tanto, conhecer o outro sujeito como parte de nossas histórias de vida, nos auxilia na compreensão e no enriquecimento do que somos, raciocinamos e agimos, no campo educacional, aguçando a ideia de que precisamos aprender a conviver juntos, para compreender melhor a nós mesmos e os outros sujeitos, num plano e concepção de convivência coletiva na sociedade.

Desta maneira, tal dimensão orgânica da (auto) formação não se compõe de um sistema estruturalmente já dado e 'intervencionalmente' fechado, mas em um processo 'autoinspirador' de concretização dos fenômenos sociais. Desta forma, compreendemos que refletir a formação docente como uma organização autônoma que seja interativa, denota vê-la e pensa-la articulada a aspectos pessoais do desenvolvimento profissional às qualidades práticas das ações educacionais, posicionando o sujeito em (auto) formação como um sujeito capaz de abranger seus horizontes de ações, estudando novas metodologias de ensino e aprendizagem para transformar sua própria trajetória pessoal e profissional.

É nesse mapa interpretativo que o estudo da problemática referente às demandas de ensino e aprendizagem tendem a se diferenciar-se e enraizar-se, considerando o docente como agente que progride, dentro de um olhar multifacetado de interferências na construção das ações referentes à formação e à prática de sua profissão.

Essa atitude autônoma é necessária, pois, cada vez mais, as ações educacionais demandam do professor a mobilidade de soluções pedagógicas e a esperteza profissional, não somente relativas aos aspectos de ações metodológicas, mas, principalmente, ao que permite uma reflexão ampla e densa sobre as maneiras de ser professor e de se concretizar a prática pedagógica.

3 SABERES DOCENTES: PERSPECTIVAS E APONTAMENTOS

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

(VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31)

Os estudos a respeito da formação de professores têm enfatizado a seriedade de se analisar as questões da ação e atuação de professores como uma temática importante, a qual diverge das abordagens que buscavam separar formação inicial e prática cotidiana no âmbito escolar. Na prática brasileira, ainda que de uma maneira um tanto esquivada, é no início da década de 1990 que se produziram novas abordagens e modelos para entender a prática docente e os saberes da práxis pedagógica e críticos pertinente ao conteúdo escolar dentro do ensino e aprendizagem.

Ainda naquela década, começam as pesquisas que, analisando as dificuldades e diversidade da prática educativa e dos saberes, procuraram retomar o papel do professor, salientando a relevância de se pensar a formação em um tratamento para além da academia, abarcando o desenvolvimento particular, profissional e disciplinar da profissão.

Diante desse contexto, os estudos sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como sobre os saberes docentes, despontaram com traços das obras de autores internacionais. Com o progresso de pesquisas que empregam uma abordagem teórico/metodológica que da fala ao professor, a contar da análise de percursos e histórias de vida.

Segundo Nóvoa (1996), estes novos questionamentos e abordagens se contrapuseram às pesquisas que limitavam a profissão docente a uma soma de técnicas e competências, causando um conflito de identidade dos docentes em consequência do afastamento entre o ser humano profissional e o ser humano social. Esta guinada nas pesquisas sobre a formação de professores e saberes docentes, difundiu-se por ter o docente como objeto principal dos estudos, reflexões e debates, observando e fundamentando no como e no quanto a conduta de vida

pessoal intercede no profissional. O autor complementa, ainda, que estas mobilizações surgiram em um espaço pedagógico, numa ligação de decisões de gerar e frutificar um outro modelo de conhecimento, mais aproximado das realidades educacionais e da rotina dos docentes. (p. 20).

Decorreu-se a entender e pesquisar o estabelecimento do trabalho docente, considerando as diversas questões de sua trajetória de vida, seja individual e/ou profissional. Observa-se, portanto, uma guinada nas pesquisas, que acabam por caracterizar e ponderar os saberes produzidos pelos docentes, o que outrora não era considerado como algo importante.

Nesta compreensão de pesquisar e investigar a formação de professores, a começar pelo reconhecimento destes profissionais, estão muito das inquietações e estudos a respeito dos saberes docentes, que passam a receber mais incentivo. Assim, os estudos passaram a se diluir e começaram a figurar na literatura, na procura de se conhecer os diversos e diferentes saberes latentes à ação docente. Neste entendimento, tinha-se a concepção que é necessário investir naturalmente nos saberes de que o docente é carregador, diligenciando-os de uma perspectiva teórico/metodológico e conceitual (Nóvoa, 1992, p. 27).

A década de 1990 ficou marcada pela demanda de novas perspectivas e sentidos para o entendimento das práxis pedagógica e dos saberes dos docentes, ainda que, tais assuntos fossem pouco valorizados nas análises e nas propostas dos projetos e planos dos programas de formação de docentes.

Revisando a formação dos docentes desde o estudo da ação pedagógica, a autora Selma Pimenta (1995) reconhece o surgimento da temática dos saberes como uma das demandas consideradas nos estudos sobre a individualidade da profissão docente, parte da preposição de que esta individualidade é formada pelos próprios agentes, neste caso, os professores.

Dessa maneira, é notório o valor e a relevância de se ponderar o professor em sua formação pessoal, em um método de (auto) formação, de construção dos saberes ligados com sua práxis vivencial. Os saberes vão se compondo a contar de uma análise na prática e de suas práxis. Esta habilidade compenetrada vem-se apontando como um novo exemplo na formação de docentes, solidificando uma política de evolução individual de cada professor.

O professor Jacques Therrien (1995) enfatiza com que intensidade as pesquisas debates sobre a formação docente ainda perduram em uma

desagregação entre a formação e a realidade costumeira do dia a dia destes profissionais, não destacando a temática dos saberes que são fomentados e estimulados na prática, isto é, os saberes experienciais. Esses saberes são modificados e acabam por compor a individualidade e personalidade do docente, compondo-se em componente essencial nas práticas e definições pedagógicas, senso assim, determinados como um saber natural e autêntico. Tal diversidade de saberes que abraça os saberes experienciais é apontado como essencial na capacidade profissional e é proveniente da rotina e do ambiente que foi experienciado pelo docente. Conforme o autor:

[...] os saberes experienciais que se configuram por serem principiados na prática diária da profissão, sendo autenticado pela mesma, podem pensados tanto a grandeza da razão material que acarreta em um saber fazer ou o saber exercer tais como aptidões e técnicas que direcionam o comportamento do sujeito, como a grandeza da razão comunicativa que consente presumir, julgar, resolver, transformar e adaptar de acordo com a observância de situações problema. (P. 4)

Pesquisas como esta, têm evidenciado a importância do avanço de estudos, em nossa realidade, que procurem identificar, refletir e analisar os saberes docentes em uma visão de contribuir para a expansão do campo de pesquisas e para a efetivação de políticas que contenham a questão da formação de docentes, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos.

Com este horizonte delineado e investigando outros estudos sobre o tema dos saberes de docentes e a formação inicial e continuada de professores, procuramos verificar como está esta área de estudos na realidade do Brasil. Enfatizamos que ainda pode ser vista como um campo de estudos a ser explorado, que está carecido de pesquisas empíricas que sejam capazes de indagar e responder algumas perguntas. É importante que hajam questões a respeito dos saberes, como estes são constituídos? Como são transformados em saberes práticos e teóricos?

3.1 SABERES DOCENTES: PERCEPÇÕES E SENTIDOS

Pesquisar, investigar e refletir a respeito de como são os professores, como são seus desenvolvimentos, histórias de vida e saberes característicos, demanda

estudar os métodos do universo que são os saberes docentes e a maneira como estes se estabelecem, procurando discutir seus elementos relevantes. Essas ações manifestam uma variação de eventos e de acontecimentos, de possibilidades e de determinações, de convívio com pessoas cheias de significados, que vão fabricando as suas trajetórias e estabelecendo sentidos para a maneira de ser e fazer-se professor.

As trilhas para esta investigação nos transportaram a uma afinidade e proximidade com as pesquisas feitas por Tardif (2012), Gauthier et al (1999) e Nóvoa (1998, 2005). As convicções de pensamentos destes autores são correspondentes ao conceituarem que a formação do ser professor compreende um procedimento longo, no que concerne à sua história de vida pessoal, profissional, acadêmica e aos saberes que são impulsionados pelos docentes em circunstâncias consistentes de suas práticas pedagógicas.

Desta maneira, a composição dos saberes docentes ocorrem em uma trajetória de vida definida singularmente pelo sujeito e acompanhada do entusiasmo de interações sociais culturalmente construídas. Essa significação é apontada por Tardif (2012), ao esclarecer a conexão entre as questões particulares, bem como, as sociais dos saberes constitutivos dos docentes. Segundo o autor os saberes dos docentes estão associados

[...] com o sujeito em questão e a identidade dos mesmos, com a sua experiência, trajetória de vida, assim como, a sua trajetória profissional, com a sua convivência com os alunos frente sala de aula e com os outros agentes escolares. (p. 12)

Estes saberes se fundem com outros que são identificados como saberes sociais. Conforme Tardif (2010), os saberes coletivos ou saberes sociais são separados por um grupo de indivíduos, no qual têm em comum a mesma formação inicial e a formação de trabalho com a sua composição e as suas restrições. Desta maneira, estes saberes são coletivos e sociais na medida em que a práxis docente apoia-se na relação com um coletivo, seja de professores, alunos e/ou pais. São composições sociais associadas à história de um corpo social e de sua exclusiva cultura, adquirida no âmbito da socialização profissional, ficando em movimento, pois podem ser agregados, transformados e habituados ao longo da carreira do docente.

Em harmonia com esta proporção social atribuída aos saberes dos docentes, não se pode debater os separando-os da realidade onde ocorrem. Eles estão associados com a trajetória de vida do docente, com o seu ambiente de trabalho e com sua circunstância social. Acreditamos, assim, que se faz indispensável a proximidade do trabalho do docente, com a intenção de analisar quem são, como convivem com seus semelhantes, bem como, o que pensam, que significados atribuem ao seu trabalho enquanto docente para que se consiga perceber a sua formação e perceber e assimilar os saberes por eles fomentados e executados em suas práticas enquanto professores.

Conforme Tardif (2010), os saberes docentes resultam de diferentes fatores e razões sociais, como saberes disciplinares, saberes da formação profissional, saberes experienciais e saberes curriculares. Tardif (2012) define saber de forma ampla, compreendendo os conhecimentos, as aptidões, as habilidades e as ações dos docentes, ou seja, aquele que foi diversas vezes chamado de saber, de saber ser e de saber fazer. (p. 59).

Gauthier et al (1998), a partir das proposições de Tardif e Lessard (1991), apontam a seguinte classificação para os saberes docentes: saberes curriculares; saberes disciplinares; saberes da educação; saberes pedagógicos; saberes experienciais e saberes do exercício pedagógico.

Esmiuçando as classificações apresentadas por Gauthier et al, iniciamos com o saber curricular, ou seja, os saberes preparados pelas ciências educacionais, mas escolhidos e estruturados pela escola convertendo-se em um conjunto e/ou repertório que será ensinado e passado nos programas escolares.

O saber disciplinar surge da prática cultural e dos atores sociais, os quais são agentes causadores dos saberes, e hoje em dia figura-se nas universidades e refere-se as inúmeras áreas do conhecimento. Contudo, o saber disciplinar que o professor dispõe intervém no ensino e aprendizagem dos seus educandos (GAUTHIER, 1998).

Já o saber da educação é um saber mais profissional e singular, referente aos fundamentos e princípios tocantes ao sistema escolar, saber este que é e como atua, por exemplo, um conselho de classe dentro do âmbito escolar (GAUTHIER, 1998).

O saber pedagógico é a forma que o professor dá a sua aula, que vem desde as lembranças da infância e juventude quando frequentávamos os bancos

escolares, as reproduções da escola e de ensinar que fundamentamos subjetivamente. Tal concepção da profissão docente, na maioria das vezes, não é refletida e questionada de maneira crítica. Culmina, assim, por assentar-se como um modelo para orientar as condutas dos docentes. Saber este, que será ajustado e transformado pelo saber da experiência e reconhecido ou não como elo do saber pedagógico (GAUTHIER, 1998).

Os saberes das experiências resultam das vivências dos professores e por elas são confirmados e aprovados.

O saber do exercício pedagógico é o saber da experiência dos professores a partir do instante em que volve a ser enquadrado em pesquisas.

Apoiado das classificações expostas e retratadas pelos autores em questão, é viável reconhecer a pluralidade dos saberes na formação do ser docente, visto que o seu processo de construção não ocorre apenas no tempo e espaço de sua constituição profissional. Os saberes estão apoiados em um histórico de sabedorias, experiências, significados e reproduções que formam os conhecimentos e experiências ao longo de suas vidas, seja escolar ou acadêmica no contato com os docentes e demais sujeitos a sua volta.

De outro modo, no desempenho de sua profissão os saberes docentes estão sempre em conformidade e sendo originados pelas experiências e vivências dos docentes em suas práticas educativas na procura de atenderem e conduzirem as demandas sociais que se estabelecem no dia a dia da escola.

Deste modo os saberes da experiência resultam da atuação do docente, do seu modo de ensinar, das suas convicções e dos seus projetos elaborados com seus pares, alunos e demais sujeitos da instituição de ensino.

Com ênfase aos saberes experienciais, concordamos com Nóvoa (2004), quando o autor esclarece que deve-se ter um olhar alinhado sobre os professores, sobre suas vidas, sobre suas concepções e ações, seus calores e convicções. E acrescentamos, ainda sobre suas práxis enquanto docentes e as formas de ser e de perpetuar-se e conviver com as experiências no seu cotidiano escolar.

Segundo Gauthier et al (1999), os saberes da experiência são estabelecidos e definidos como aqueles que se fortalecem a partir das experiências pessoais e particulares de cada docente em sala de aula, aos quais os autores se denotam como uma natureza de leis elaboradas pelo docente ao longo de sua trajetória. São

saberes que requerem artimanhas, estratégias e formas de elaborar uma aula para seus alunos.

Os autores Tardif e Lessard (2012) evidenciam que a ideia de experiência relacionada ao trabalho docente atinge maneiras diferentes de serem compreendidas, dependendo da maneira como o professor experimenta e significa o seu trabalho como docente. Deste modo, consegue-se entender a experiência não como um método estabelecido nas repetições e sobre a direção constante dos fatos, mas sobre o ímpeto e a significação de uma circunstância vivida por um sujeito (2012, p. 52).

Os saberes experienciais são derivados da prática que, estruturados com os demais saberes formadores dos professores, são preparados e legitimados na execução da prática docente, concebendo uma relação de intimidade com os fundamentos e princípios da ação docente.

Nesta acepção, os saberes são compostos por ações, condutas, práticas e criações empregadas pelo docente para a confrontação de prováveis acontecimentos dentro e fora da sala de aula, mostrando-se de forma peculiar juntamente com os demais saberes, em específico aquele saber que provem da experiência, que não é consequência das instituições de formação inicial de cada profissional. Os saberes são remodelados, obtidos e construídos pelos professores na prática rotineira de sua profissão. Os saberes experienciais são saberes práticos, e integram um conjunto de interpretações, a partir das quais os docentes representam, constituem e direcionam sua profissão e suas práticas. Assim sendo,

[...] os saberes da experiência ocorrem como eixo central e indispensável do saber docente, os saberes da experiência não são saberes tais como os outros, é antagônico, constituído e estruturado de todos os demais, mas reconstituído, simbolizado, e sujeito às convicções formadas na atuação docente e na vivência de acordo com suas experiências. (TARDIF, 2012, p. 53).

Baseado em suas pesquisas, Tardif indica que os docentes estruturam os seus próprios saberes devido a aplicação que eles fazem de suas práticas pedagógicas, transferindo maior valor para os saberes provenientes de suas experiências do trabalho diário, decorrente de sua função. Ainda para o autor, tais saberes alicerçam a prática e as habilidades profissionais, pois esta experiência é,

para o docente, a situação para conquista e formação de seus próprios saberes profissionais (2012, p. 22).

Para o autor, o saber experiencial é:

[...] um saber aprendido no ambiente de uma coletivização social e profissional, de modo, que é materializado, transformado, adequado em detrimento das ocasiões e períodos de uma carreira, no decorrer de uma trajetória profissional no qual o docente desenvolve o ensinar exercendo o seu trabalho (TARDIF, 2012, p. 15).

Vale ressaltar, como esta pesquisa se dá em um lócus onde os professores são da EPT, para a EPT isso não funciona: boa parte das experiências dos professores das áreas técnicas não foram fundamentados na docência, mas no trabalho desempenhado em empresas nas quais trabalharam antes de se tornarem professores.

Neste entendimento, é concebível refletir que no curso do trabalho do professor, a docente conquista experiências a partir da práxis que foram vivenciadas com sentidos que ele mesmo lhe confere. A esta observação Gutiérrez (1994, p.39) salienta que significar é:

[...] dar significação ao que constituímos, englobar a minha essência ao significado da cultura e do universo, partilhar e dar definição, entender o que não faz sentido de alguns planos educativos, políticos e instrutivos; associar e dar um contexto as experiências vividas, relacionar e dar contexto a manifestações, penetrar e dar sentido aos diferentes aprendizados.

Tais significados que atribuímos às nossas experiências baseiam-se em vivências de nossos sentidos. A essência que o professor confere às suas práticas e habilidades pedagógicas está em constante criação, na qual se faz e se refaz, no instante que ele reconhece e delinea uma ação pedagógica significativa e estruturada em saberes da experiência, que são formados a partir das obrigações que emergem e ele compreende no cotidiano da sala de aula. Segundo Gutiérrez (2001, p. 64), o sentido não se concede, nem permeia e nem se institui, o sentido é a razão de cada método.

Assim, as indagações que nos acompanham e nos norteiam para a construção das ideias deste tópico permeiam pelos saberes experienciais que são produzidos pelos docentes dentro de suas práticas e por elas realizadas em grupos, assim como, dentro e fora sala de aula, em um fato que o trabalho pedagógico

coletivo se fez possível, iniciando das necessidades e dos anseios dos docentes para que de fato se efetivem.

Gutiérrez (2001) salienta que não são os conhecimentos, os saberes, as certezas e os princípios articulados pelo docente que dão sentido à vida. O sentido não está nos programas de estudo, nem nos propósitos e nem na transferência de conteúdo. O sentido se faz de outro modo, desde as ligações mais próximas de cada pessoa, com as diferentes circunstâncias nos quais se vive, as maneiras e relações relevantes vividas pelo sujeito (p. 12).

Tardif (2012) indica que os saberes experienciais têm início na prática cotidiana dos docentes em enfrentamento com as condições da sua profissão, estando fundada em um quadro de ensino no qual se expressam múltiplas relações que simbolizam condicionantes heterogêneos para a atuação do docente. Para o autor, estes saberes formam uma união de representações a partir das quais os docentes apresentam, constituem e encaminham sua profissão e sua prática pedagógica cotidiana em todas as proporções.

Reconhecemos o préstimo atribuído por Tardif aos saberes experienciais dos docentes, e sobressaltamos sua referência aos saberes ao dizer que é no âmbito do trabalho docente, composto por muitas representações, que os docentes forjam seus saberes, a partir dos quais “[...] tentam transformar suas relações de exterioridades com os saberes em relações de interioridades com sua própria prática” (TARDIF, 2012, p. 54). Tais mudanças permitem ao professor reinventar e representar suas práticas, conferindo-lhes um caráter criativo e um método contínuo para atender às ações educacionais que afloram no âmbito escolar.

De outro modo, é essencial concordar que é na experiência de sala de aula que o professor aprende gradualmente a conhecer e a usar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que a ele se incorpora e o traz para si por meio de condutas que se tornam parte complementar de sua compreensão prática.

Nessa situação, o docente se depara com acontecimentos únicos, complexos e casuais. Conforme Nóvoa (1997, p. 27) “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. Desta maneira, compreendemos que a concepção e construção destas respostas são aspectos de aprendizagens, a partir das quais os saberes são desempenhados em suas experiências profissionais.

Fundamentados da compreensão de que os professores, no desempenho de seu trabalho conferem sentidos as suas práticas e manifestam saberes específicos, decorrentes de suas experiências cotidianas frente sala de aula, interagindo com seus alunos e demais sujeitos da escola. Concordamos também com as palavras de Zamperetti (2012, p. 50) ao reiterar que:

[...] o sentido da vida para o sujeito surge a partir de suas vivências, ações e percepções, que produzem sentido para si e repercutem, como ondas que se propagam, na forma de outros sentidos e significações para o sujeito e para seu contexto.

3.2 SABERES DOCENTES: CARACTERIZANDO PERSPECTIVAS E TIPOLOGIAS

Ao debater a temática dos saberes docentes, bem como a formação de professores nos deparamos com muitas discussões e estudos a respeito da temática desta pesquisa, discussões e reflexões como a prática docente, metodologias de ensino e aprendizagem e relações teórico e práticas de docentes no âmbito escolar. Todas estas questões se tornam base deste estudo, bem como, todas as teorias e metodologias de estudos anteriores servem para agregar fundamentos a este trabalho.

Entretanto, refletindo que tanto os professores como a escola transformaram-se e se modificam constantemente, a questão dos saberes docentes, contudo, se evidencia com um outro “aspecto”, em consequência da importância da literatura de autores renomados e também, de pesquisas brasileiras construídas por pesquisadores brasileiros, que começam a pensar o docente como um profissional que obtém e aprimora suas bases e saberes a partir da práxis e no enfrentamento com as condições da profissão docente.

Pensando e fundamentando as pesquisas e estudos de autores internacionais, dos quais, têm servido como base e orientação as pesquisas brasileiras, pondo em destaque diferentes tipologias e exibindo a heterogeneidade e o cunho pluralizado que abrange a concepção e definição de saber docente e, nesta acepção, os saberes que são estimulados pelo professor em sua prática pedagógica. Conforme Tardif et al. (1991):

[...] a maneira que um saber é produzido, efetivado, estruturado, como ocorre com as ciências e os saberes da contemporaneidade, mais se

evidencia-se um grande e complexo método de aprendizagem que requer, por sua vez, uma estruturação e efetivação adequadas. (p. 220).

Tardif (2012) procura apresentar uma delimitação do conjunto de questões do saber docente e suas interposições na prática pedagógica, apontando as características e os diversos tipos de saberes, a conexão do professor com os saberes docentes e a apreciação dos saberes da experiência nas noções da prática e da habilidade profissional. De um modo geral, também reconhecemos, assim como Tardif (1999), a pluralidade e a diversidade do saber docente, apontando a relevância e importância dos saberes da experiência que cada docente compõe.

Para Tardif (1999) que estuda e pesquisa as questões a respeito dos saberes profissionais, a correlação no conjunto de questões da profissionalização e as competências do ensino e da formação de professores é muito importante. O autor pondera que a distinção entre as profissões está no caráter da sabedoria e do conhecimento profissional que, por outro lado, expressa as seguintes particularidades:

- a) é capacitado e estabelecido formalmente;
- b) é conquistado na maior parte das vezes dentro da esfera universitária, o qual provém de um título;
- c) é objetivo, orientado para a elucidação de questões referentes a profissão;
- d) é reservado a uma classe, que de maneira qualificada conseguirá fazer uso deles;
- e) é analisado e conhecido por seus pares;
- f) necessita improvisação e adequação a novos eventos numa ordem de análise e reflexão;
- g) precisa de uma formação contínua para seguir um processo evolutivo;
- h) sua aplicação é de incumbência do próprio sujeito.

Neste ponto de vista, observando a realidade de uma compilação de conhecimentos de ensino que circunda os saberes profissionais do próprio docente, uma importante contribuição e fundamentação teórica é o estudo de Gauthier et al. (1998), que faz uma investigação feita por norte-americanos sobre a “base de conhecimento”.

Iniciando a categorização feita por Gauthier, a primeira, intitulada atividade práticas sem saberes, abarca uma ausência de regularização de um saber próprio

do professor abarcando sabedoria, instinto, experiência, etc. Os saberes sem atividade prática simbolizam-se pela realização e fundamentação do ensino, limitando a sua dificuldade e a reflexão que é vigente na prática docente. Findam-se por saberes que não adéquam com a realidade. Tal categoria, desse modo, não colabora para a consolidação da profissão docente. A terceira categorização aponta as atividades formadas de saberes que englobariam aqueles que são estimulados pelo docente dentro de sua prática, mobilizando o saber:

- a) disciplinar, relacionado a compreensão do conteúdo a ser lecionado;
- b) curricular, referente à renovação da disciplina no plano de ensino;
- c) das ciências educacionais, alusivo ao saber profissional próprio que não está propriamente relacionado com a atividade pedagógica;
- d) da pedagogia tradicional, referente ao saber de lecionar, que será moldado e transformado pelo saber experiencial e, essencialmente, reconhecido ou não pelo saber da atuação pedagógica;
- e) da experiência, relacionado aos juízos particulares, agente da preparação, ao longo do tempo, bem como, de artimanhas e habilidades adquiridas para a prática docente;
- f) da atuação pedagógica, que se relaciona ao saber experiencial adquirido e posto em prática.

De acordo com o autor, os saberes docentes são os que são obtidos para/ou sua prática pedagógica, pretendendo um trabalho ligado ao ensino e ao âmbito de trabalho do docente, requerendo da ação docente uma reflexão.

Percebe-se então, que para Gauthier (1998) uma nova realidade da pedagogia e da ação do professor, o docente passa a ser “notado como um profissional qualificado para a sua função, abastecido e aparelhado de saberes e enfrentando as situações confusas que sobrevivem à simples utilização dos saberes para solucionar situações problema, resolvendo, pressupondo e decidindo com ligação à ação a ser tomada, ao sinal a ser realizado ou à fala a ser manifestada antes, durante e após sua ação pedagógica” (p. 332). O ponto de vista de saber, para Gauthier (1998), não estabelece ao docente um padrão a ser seguido, o qual vem delineado de racionalidade.

O saber é visto como fruto de uma formação social, passível de correções e reformulações, resultado de uma relação e diálogo entre indivíduos, efeito de uma relação linguística introduzida num cenário e que terá grandeza na proporção em

que concede manter abertos possíveis questionamentos. Quando pensamos em um exemplo de professor, é preciso levar em conta que o ambiente no qual se formam e se exercem os saberes docentes, ou seja, as possibilidades sociais e históricas nas quais se desempenha a profissão, situações que amparam e servem de base para a prática e ações do professor. O docente dispõe, no mérito de sua experiência de vida, saberes particulares que são motivados por inquietações pessoais, sociais e culturais.

Pimenta (1999) ressalta a importância de que o fracionamento entre os diferentes saberes seja deixado para trás, fundamentando a prática social e cultural como finalidade principal, viabilizando, assim, uma significância dos saberes na formação dos docentes.

Fiorentini (1998) busca constatar e descrever os saberes docentes e como estes podem ser adequados e preparados pelos professores por meio de uma prática pedagógica reflexiva e especulativa. Segundo o autor, a conexão que os pares mantêm com os saberes é o que fará a diferença, conexão que é resultante de hábitos profissionais definida pelo senso técnico que supervaloriza o conhecimento conceitual pelo pragmatismo ou ação que ignora a formação reflexiva teórica e filosófica. (p. 312).

O vínculo da teoria com a prática pode auxiliar na formação do docente de maneira contínua e em grupos, empregando a prática pedagógica como aproximação de uma problematização, sentidos e análise dos conteúdos da formação teórica e reflexiva.

Baseados na ideia e concepção de que a profissão docente vai se formando e sendo simbolizada na medida em que o docente a articula ao conhecimento teórico produzido na academia, o ambiente escolar e a reflexão sobre sua ação enquanto professor, Guarnieri (1997) nos mostra em seus estudos que as novas compreensões e visões de pesquisas que investigam a questão da habilidade para ensinar.

O autor ressalta que os novos parâmetros investigativos buscam, a partir da reflexão e do avanço profissional dos professores, uma teoria do conhecimento prático, que esclareça como se caracteriza o processo fundamental de aprender a ensinar e passar os conhecimentos necessários, de ser professor e tornar-se professor.

Desta maneira, em um experimento de superar o padrão do senso técnico, tendo como base as pesquisas teóricas e os cursos de formação inicial e continuada de professores necessitam migrar as ligações entre as bases teóricas e práticas, concentrando as investigações na prática docente e:

[...] buscando identificar quais fatores e conhecimentos são crescidos e manifestados pelo docente em sua prática, no âmbito escolar e das circunstâncias mais divergentes de seu trabalho enquanto professor. Também procura identificar e estudar as necessidades das inter-relações destes conhecimentos do docente tal com a prática, tanto quanto com os conhecimentos de bases teóricas da academia na formação básica. Estas articulações proporcionam a evolução da capacidade de reflexão, que beneficia o compromisso com o ensino de excelência e a habilidade para atuar. (p. 7).

Observando tais ideias, ressalta-se a viabilidade de que durante a prática pedagógica do docente iniciante despontem algumas questões como: a negação dos conhecimentos e singularidades teóricos-acadêmicos, os quais são obtidos na sua formação inicial por alguma complicação de pôr em prática; o experimento de inversão direta de uma conceituação teórica; a apreensão das questões positivas da prática docente e do ambiente escolar e como estas se apontam no ambiente de trabalho, sendo capaz de ser ponderada como fundamento para sua própria ação pedagógica.

No momento em que o docente estuda e compreende através da prática, mesmo que admitamos que os cursos acadêmicos de formação inicial de professores, até então não auxiliam ou contribuem para uma articulação que envolva a formação teórico-acadêmica, bem como, os saberes provenientes do ambiente escolar.

Os autores Damasceno e Silva (1997) abrangem a temática do saber docente na sua ação pedagógica e no relacionamento do saber oriundo e proveniente da prática social. A partir das ideias dos autores, podemos compreender o quanto o trabalho e a prática docente ainda é apoiado por um senso instrumental. Contudo, os docentes precisam entender a importância de se fortalecer uma prática pedagógica mais sólida e alinhada com a realidade dos educandos. Desta maneira,

[...] refletir sobre a formação de docentes envolve, desta forma, prepara-lo, dentre outros aspectos, para enfrentar os conflitos decorrentes do conflito entre os saberes diversos dos muitos grupos sociais que estão e comparecem na escola, e aquele saber estruturado que está presente em

um certo momento histórico e social e que a escola se dispõe a passar. (p. 21)

Tardif et al. (1992), reputa as categorias de saberes, tais como os disciplinares, os curriculares, os da experienciais e os profissionais, como elementos constituintes da prática docente, sendo que a distinção está no relacionamento do professor com cada um dos saberes em questão.

Os saberes disciplinares do currículo e da formação profissional asseguram uma “relação de exterioridade”, ou abstração, de maneira que já os recebe determinadamente em seu conteúdo e aspectos. [...] Assim sendo, estes conhecimentos não lhes competem, tampouco, são estabelecidos ou escolhidos por eles. [...] Não obstante, com os saberes experienciais o professor preserva uma “relação de interioridade”. Assim, através dos saberes experienciais, os docentes tomam dos saberes das disciplinas, dos saberes profissionais e de currículo. (p. 9)

Ainda que constatamos as circunstâncias singulares dos saberes docentes, nos compete realçar o préstimo do saber produzido na prática diária do professor. Este saber vem em consequência de um método reflexivo, que é realizado em grupo a partir das circunstâncias materiais e escolares, observando a proporção histórica, assim como, social em que é formada e fortalecida a prática docente.

Fundamentados nos estudos apresentados até então, percebemos que existem diferentes tipologias e modos de tratar, debater e relacionar as singularidades que são os saberes docentes. É relevante considerar, na análise não somente o desenvolvimento e atuação profissional, como também, o desenvolvimento individual de cada professor, salientando que o saber é produzido a partir do contexto histórico-social experimentado e transformado e saber da experiência.

De certa maneira, refletir o conceito da formação docente, que até pouco tempo ambicionava o preparo e habilidades destes, por meio de transmissão de conhecimentos, com propósito de que desenvolvessem uma ação pedagógica mais eficaz dentro da sala de aula e no ambiente escolar, vem sendo sucedido pela análise e reflexão sobre a prática docente, destacando a questão do saber e a procura de um sustentáculo de conhecimentos, considerando os saberes da experiência.

Fundamentando que o trabalho do professor tem como peculiaridade ser um trabalho participativo e comunicativo, Gauthier (1999) salienta a

complexidade de trabalhar os saberes formalizados. Propõe, assim, que trabalhos e pesquisas sobre o saber da ação pedagógica conseguiram contribuir para o aprimoramento da prática docente e na formação de professores, observando, além dos conhecimentos advindos da pesquisa acadêmica, o saber vindo da prática, contrapondo-se às metodologias dos estudos que buscavam separar formação da prática docente, que na década de 1980 estavam no cerne das pesquisas, evidenciando o assunto técnico e político do trabalho pedagógico.

3 O PROFESSOR DE CURSOS TÉCNICOS DO CTISM NA DOCÊNCIA: SABERES E TRAJETÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados da pesquisa exploratória do questionário respondido pelos docentes dos cursos técnicos do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria, sobre suas vidas profissionais. Realizamos essa pesquisa com o apoio do aplicativo Formulários Google (Google Forms), que faz parte do pacote de softwares da empresa Google, alinhado aos aplicativos do Google Drive, que serve para armazenamento e sincronização de arquivos. O pacote do aplicativo é totalmente gratuito e permite edição colaborativa, usabilidade, backup e portabilidade de arquivos.

As vantagens que nos levaram a usar o Google Forms para a coleta de dados estão nas várias funções e possibilidades que o Google Drive oferece, principalmente o tempo para pesquisar e analisar informações e processar os dados dos documentos. Quando são usados formulários online em vez de formulários materiais, a coleta de dados é organizada por meio deste e pode ser realizada online, bem como, possui melhores condições para o processamento de análise dos dados coletados.

O Planilhas Google permite o uso de questionários com questões abertas e fechadas, e pode ser fornecido por e-mail, através do envio de um link aos professores participantes da pesquisa. Assim, é permitido que eles visualizem e respondam o questionário.

Entre os professores dos cursos técnicos do CTISM, professores colaboraram com a pesquisa. Ao concordar em responder às questões, os entrevistados

concordaram com a cláusula de consentimento livre e esclarecido no título do documento, seu consentimento pode ser acessado online na forma de perguntas e condutas respondidas.

Apresentamos os seguintes resultados na ordem em que as perguntas foram feitas para refletir sobre as impressões dos professores sobre suas trajetórias formativas. Ressaltamos que a participação se deu por meio da adesão, logo, a colaboração foi espontânea e anônima, pois, ao criar o questionário foi optado por não solicitar a identificação. Assim, os professores serão abordados nesta pesquisa por P1, P2, P3 e P4.

A pesquisa está ligada a análise da experiência pessoal de cada docente, bem como, constitui o campo da narração autobiográfica de cada um. Nesse caso, o docente narrou suas experiências pessoais e profissionais ao longo de sua formação e carreira profissional, de modo a reconstruir os acontecimentos que vivenciou, relatando as suas experiências vividas.

4.1 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS E AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE NA PESQUISA

Os relatos autobiográficos podem ser em forma de: histórias de vida, entrevistas, testemunhos pessoais, biografias e documentos. A diferença entre estas narrativas se dá no comportamento dos pesquisadores ao esmiuçar os dados de sua coleta (Queiroz, 1989). Nos relatos autobiográficos, os pesquisadores administram e conduzem a narrativa coletada a eventos ou objetos mais diretamente relacionados ao objetivo de sua pesquisa (Chené, 1987). Sendo assim, este termo é utilizado nesta pesquisa para dar sentido e identidade aos dados coletados dos docentes que participaram da pesquisa, através da qual puderam expor sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

No âmbito da pesquisa e da investigação qualitativa dos dados, os relatos autobiográficos caracterizam-se por métodos ou procedimentos de aquisição de informação sobre a busca educacional nas ciências sociais e humanas, bem como, por táticas na formação de professores (Cunha, 2015; Freitas e Galvão, 2006; Nóvoa, 1993; Sá, 2008; Souza, 2007). Com base nos autores citados, podemos ver que os relatos autobiográficos permitem que os sujeitos da pesquisa reconstruam e relembrem suas experiências de vida de uma maneira reflexiva, possibilitando-lhes

atribuir sentido às suas vivências ao organizar suas ideias e experiências em forma de relatos escritos ou orais. Essa lembrança contribui e coopera para a compreensão sobre o que o docente experimentou e, também, sobre o que deseja para o seu futuro enquanto docente (Nóvoa, 1989).

Ao narrar a sua trajetória de vida, o sujeito da pesquisa resgata e pondera sobre alguns dos significados e sentidos construídos e experimentados ao longo da sua trajetória de vida, passando a organizar e constituir novos significados para sua história, seja pessoal ou profissional.

Os relatos autobiográficos não se tratam de uma simples narrativa de eventos. O relato autobiográfico permite ao indivíduo um caráter reflexivo para definir quais os fatos e eventos são realmente importantes e construtivos na sua trajetória pessoal (Moraes, 2005). Nos últimos anos, os pesquisadores têm desenvolvido teorias epistemológicas que acabaram por se tornar um método científico reconhecido no meio acadêmico (Silva, 2010).

As pesquisas da área da educação e ciências humanas como um todo têm utilizado o aporte das narrativas autobiográficas como guia e norte teórico-metodológico para estudar e pesquisar a prática docente e/ou dar prosseguimento à formação docente. Neste sentido, o uso de narrativas autobiográficas de docentes parte da premissa de que a experiência pessoal da trajetória de vida de docentes lhes possibilitará novas percepções como professor.

Souza (2007) esclarece e elucida que os métodos de questionários online se configuram como survey, e através da coleta de dados, pode-se relacionar à gênese de conhecimento empírico dos sujeitos adultos em formação, e formativo, pois parte da premissa de uma reconstrução do sujeito de forma reflexiva.

Sua experiência e trajetória de vida acabará cumprindo e abrindo possibilidades para o princípio da autoanálise, o que pode fornecer uma nova base epistemológica para a compreensão de sua prática docente. O uso de narrativas autobiográficas insere-se em uma série de estudos inovadores que tendem a buscar e trazer novos métodos e teorias epistemológicas com relação a formação e professores (Josso, 2004).

A partir da década de 1990, a utilização desse método na área da educação e das ciências humanas, especialmente na pesquisa em formação de professores, tem se tornado cada vez mais importante no campo científico.

Pesquisas dessa natureza e neste âmbito buscam traçar e reforçar os sentimentos de cada indivíduo, bem como, as formas de mostrar que ele é professor na sua narrativa autobiográfica, também como estabelecer e formar essa imagem de professor ao longo de sua trajetória docente. Este método utiliza a narrativa como forma de desenvolvimento de pesquisa na formação inicial e/ou continuada de professores, ou em pesquisas que tem ênfase e são centradas na memória autobiográfica (Souza, 2006).

De acordo com Tardif (2001), os professores trabalham com seres humanos, e seus saberes docentes trazem a marca de sua história de vida. O professor é um ator social e seus pensamentos e ações são marcados pelo contexto. A pesquisa sobre o conhecimento profissional mostra que eles são altamente individualizados, raramente formais e objetivos, mas com conhecimento apropriado, integrado, subjetivo, conhecimento difícil de separar das pessoas e sua experiência e situação de trabalho.

Os profissionais que optam pela docência geralmente têm suas próprias crenças sobre o ensino a partir de sua experiência na educação básica ou superior, ou seja, um "bom" professor. Essas crenças e imagens pessoais acompanham o professor no processo de ensino e levam muitas pessoas a se manterem em contato com os métodos tradicionais. A forma como os professores lidam com os conflitos e dúvidas profissionais deriva, em grande medida, das suas crenças pré-existentes e da vontade de as mudar (Carvalho, 2002).

Embora os termos "conhecimento" e "entendimento" sejam frequentemente considerados sinônimos, é importante observar que eles derivam de diferentes tendências teóricas. Segundo Fernández (Fernández, 2015), "Conhecimento é a especialização do conhecimento, ou seja, o conhecimento passou por uma compreensão do conhecimento e elevou a prática ao nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e internacionalização".

Considerando a importância do uso dos relatos autobiográficos no contexto da formação de professores, especialmente sobre sua compreensão de crenças e conceitos docentes, nesta pesquisa buscamos compreender a possível relação entre narrativa autobiográfica e a trajetória de vida de professores da educação básica e seu desenvolvimento profissional.

4.2 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES: OS SABERES E (AUTO) FORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

As falas dos docentes, por meio de reflexões relacionadas à prática docente, envolvem aspectos profissionais, passados e presentes. Esses aspectos são considerados como a base para a construção do conceito de identidade docente a partir do autoconceito.

Segundo Josso (2007), o conceito de identidade docente refere-se à múltiplas dimensões do “quem sou eu? ”. Posiciona-se a si e aos outros pelo preconceito do sistema de referência no coletivo e relacionado à sua própria transformação. Em relação à sua própria narrativa, você pode refletir sobre sua identidade docente e rever a experiência acumulada em sua história pessoal e profissional.

Para Oliveira etc. (2006), a identidade docente está associada às referências contraditórias de gênero, família, religião, etnia e classe. Seus signos sociais e históricos aparecem em narrativas orais ou escritas, e as próprias pessoas fazem isso.

Na perspectiva da sociologia de Bourdieu, o conceito de “identidade” coincide com o conceito de inércia na dialética entre o sujeito social e a esfera social, e é citado quando Oliveira condena a contradição no sistema social. Para Bourdieu (2008), a identidade é o resultado do status pessoal e da trajetória social citada na “habituação” primária e secundária, segundo o autor, as trajetórias familiares e escolares da infância e a socialização profissional na vida adulta, faz com que o docente enfrente e se adapte a novas experiências.

Na memória dos docentes que responderam o questionário, o mais importante é entender a influência das experiências de vida familiar e escolar nas escolhas de carreira. Portanto, o conhecimento adquirido com essas experiências advém desse tipo de interação relacional, na qual os educadores são muito afetados. Segundo Josso (2006), cada programa de formação usa à sua maneira e, nas palavras do autor, com o tema da existência, e conseqüente auto-identificação e identidade humana relacionada.

Segundo Marin (1996), os valores da infância, as crenças e os conhecimentos da família são trazidos para a escola e reutilizados nas escolhas de carreira e na formação de professores. Segundo a autora (2013), segundo pesquisas recentes

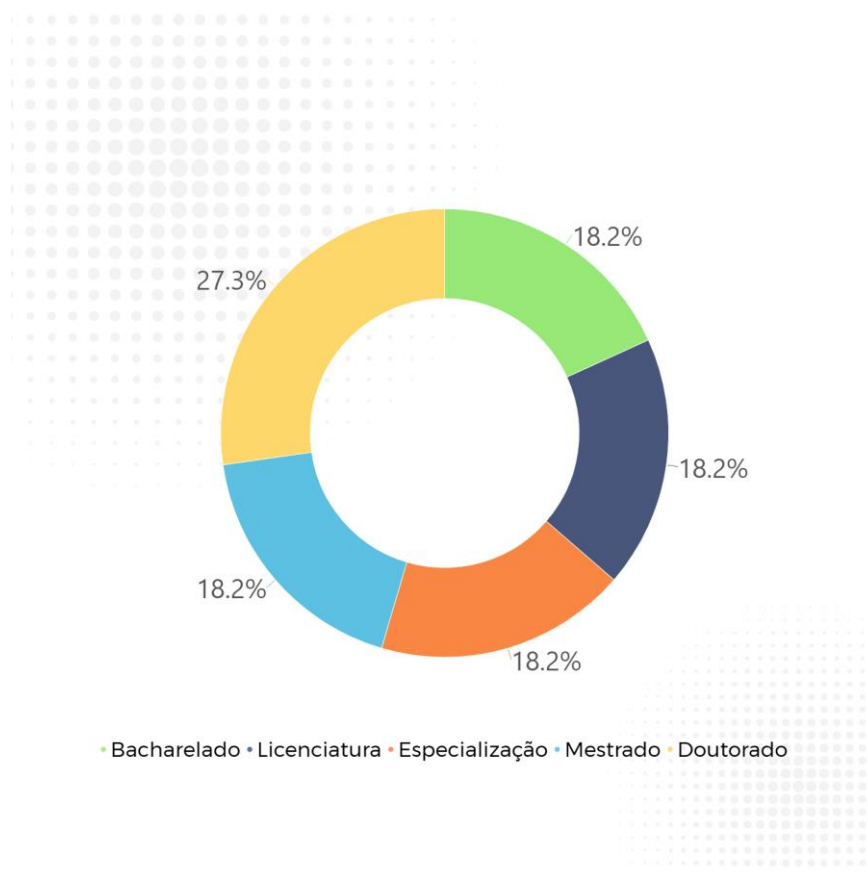
realizadas em São Paulo, os professores de pedagogia reproduziram as mesmas condições nas quais aprenderam a ler e escrever nos anos escolares. Marin (1996) enfatiza a existência de réplicas da desigualdade contemporânea nas escolas em relação ao tema da formação docente, os educadores contaram sua experiência docente e de graduação. Segundo Tadif; Lesser Lahaye (1992), o conhecimento empírico não é ensinado em cursos de formação, mas facilita o uso do conhecimento formal, incluindo disciplinas, cursos e saberes profissionais.

Portanto, nas narrativas a seguir, as habilidades para praticar com os jovens e adolescentes antes da formação docente e a experiência positiva de interagir com o professor no ensino, ilustram o conhecimento apreendido pelos docentes com a experiência.

Dado o relato de histórias de vida, existem alguns pontos em toda a narrativa. Em primeiro lugar, são contundentes os relatos sobre o início de sua trajetória, o processo de escolha da docência, as dificuldades iniciais e como constroem sua identidade profissional a cada dia, por meio da experiência de formação continuada.

Em relação à habilitação acadêmica dos docentes que participaram da pesquisa, segue um gráfico explicitando a mesma:

Gráfico 2 – Habilitação acadêmica dos professores pesquisados.

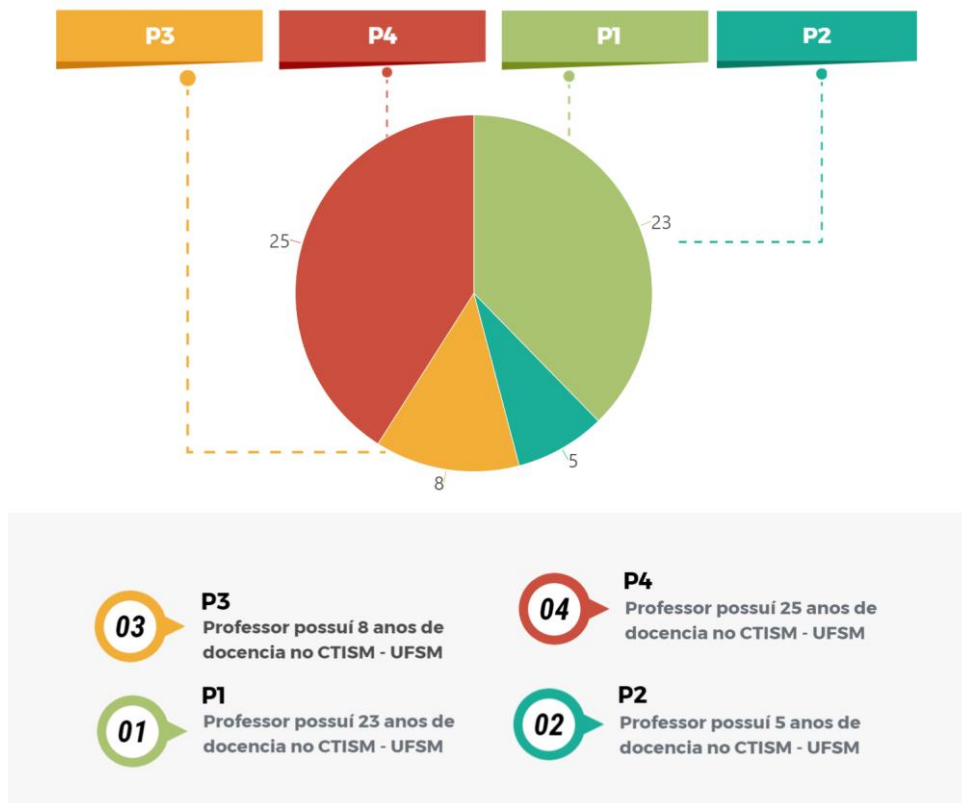


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020/2021.

Com base no gráfico a cima, podemos analisar que dos 4 professores pesquisados, 18,2% possuem curso de bacharelado em sua área de formação. 18,2% possuem a licenciatura como formação inicial/ou continuada – deve-se levar em conta os programas especiais de graduação, que habilita bacharéis em licenciados – 18,2% dos participantes da pesquisa possuem algum curso de especialização. 18,2% possuem mestrado e 27,3% são doutores.

Para podermos ter uma melhor visão da experiência docente de cada professor, foi perguntado a quanto tempo os mesmos lecionam no CTISM, no demonstrativo abaixo é possível ver com clareza:

Gráfico 3 – discriminação do tempo de docência dos professores no CTISM.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020/2021.

Verificamos que dois dos professores possuem uma vasta experiência no Ensino Técnico e Tecnológico ao qual se estrutura o CTISM, os outros dois professores possuem não muito tempo de CTISM, o que não significa que não tenham mais experiências como docentes anteriormente.

No início da prática docente, você pode se desconstruir de acordo com o sentido do cotidiano de trabalho para a profissão e os valores e imagens que essa prática dá, e se reconstruir a partir da percepção de novos significados e interações estabelecidas (Cardoso, 2015). O depoimento de um dos sujeitos pesquisados sobre sua primeira experiência em sala de aula, confirma esse ponto de vista para determinar o que é adequado para sua prática:

“[...] em relação ao número de disciplinas e ao conteúdo ministrado aos alunos, encontrei algumas dificuldades em controlar a dinâmica do mestrado. Comecei a medir o conteúdo, os materiais, qual é a capacidade

ideal para atividades extracurriculares. Essa foi a primeira dificuldade que encontrei." (P4)

A formação de um indivíduo não está apenas relacionada com a sua fase ou sistema de vida, mas também com um percurso ao longo da sua vida, pelo que necessita de sistemas de estimulação e apoio, infraestrutura e oportunidades contínuas (Zabalza, 2005). Porém, por vezes, faltam espaços especificamente criados para a docência e a formação, principalmente em cursos ligados as áreas técnicas, sendo esse investimento da responsabilidade dos sujeitos interessados em seguir a carreira docente.

Nos questionários em que os participantes da pesquisa responderam, fica claro que sua formação continuada vem principalmente da instituição de ensino onde atuam. A universidade incentiva e oferece oportunidades para que os professores façam cursos em várias áreas, como melhorias no ensino. Um participante (P1) ressaltou a importância dessa proposta pela falta de formação em áreas não relacionadas ao curso de graduação. E a formação é sempre uma experiência muito rica.

Outro participante da pesquisa acrescentou a seguinte visão: "[...] a gente não está preparado para lecionar, nos programas de mestrado ou doutorado, o nosso que é mais técnico em específico não nos dão preparação para a docência". (P4). Diante desta fala, percebemos que são engenheiros ou técnicos que não são professores, mas vão tornando-se professores ao longo do tempo. No entanto, também enfatiza a importância de o professor buscar a própria (auto)formação, que é proporcionar motivação para encontrar caminhos, refletindo sobre sua prática em sala de aula e orientando seus saberes e conhecimentos, qualificações para a prática docente, formal ou não (Confortin, 2016).

O ambiente escolar está se tornando cada vez mais dinâmico, o que motiva os professores a buscarem a atualização profissional e pessoal. Neste caso, muitas respostas podem ser obtidas por meio da formação contínua (Zabalza, 2005). Um depoimento apontou para essa busca de renovação constante, através do relato (P2) de que o desafio para os professores em sala de aula é não se sentir confortável, nem na zona de conforto, principalmente devido às constantes mudanças que a tecnologia traz para a escola. Em outro momento, o mesmo docente afirma que

“A formação continuada deve ser permanente. Você não pode parar de aprender, não pode parar de buscar conhecimento e novas ferramentas que o auxiliem dentro da sala de aula. Aprender não significa você sentar na sala de aula, você deve ser capaz de simplesmente observar o que quer aprender.” (P2)

Em relação aos cursos de formação continuada, destacam-se as vantagens daqueles realizados nas instituições onde atuam, o que corrobora relatos anteriores. Os cursos nos quais os professores aprendem fora da escola são geralmente tópicos específicos em suas áreas de pesquisa e prática. No currículo interno da instituição, existem algumas tentativas de aprimoramento das práticas de ensino, o que mostra que a instituição se preocupa com a formação docente.

Outro fator identificado no curso é o intervalo de tempo entre a conclusão e o início da nova formação acadêmica. Na maioria dos relatos, foi determinado que a formação é realizada concomitantemente à prática docente, o que pode dificultar a persistência e continuidade da pesquisa acadêmica por ser necessária. Porém, ao mesmo tempo, os próprios professores relatam que seu comportamento como professores os incentiva a continuar sua profissionalização. Além disso, há uma grande participação em congressos e atividades acadêmicas relacionadas às áreas profissionais, e o nível é superior ao dos cursos de formação.

Essa participação está intimamente ligada à pesquisa e publicação de artigos científicos, e estabelece relações entre os participantes mais ativos em cada área. Portanto, à medida que os professores ganham experiência na profissão em contato com situações cotidianas, estabelece-se uma transição e um método de ensino especiais, que está enraizado na prática social coletiva da profissão docente (Nunes, 2014).

Um problema que apareceu claramente nas narrativas de vida dos quatro participantes foi a falta de formação em docência, principalmente no início da carreira. Essa lacuna tem gerado dificuldades, entre as quais as mais citadas são a falta de leitura em sala de aula e a relação professor-aluno, e a atenção cada vez maior para a divulgação em larga escala do conteúdo.

Não é de surpreender que os professores muitas vezes enfrentem dificuldades para compreender e desenvolver suas profissões, o que requer conhecimentos diferenciados (Nunes, 2014).

Considere que a composição dos professores universitários não diz respeito apenas a ciências e ao ensino do conhecimento. Considere o papel do profissional na sociedade (Viola, 2006). Em certo sentido, os professores se preocupam com isso. A seguinte declaração reflete esta referência:

“Cada aula é uma aula nova com novas exigências. Acredito que nosso dever é entender as necessidades dos alunos daqui. (...) acho que no final das contas somos apenas algumas referências, mesmo que não exemplos, porque estamos aqui devemos não só transferir conhecimento, mas também proporcionar comodidade para as pessoas. A gente precisa fazer o aluno pensar, entender, interagir, é um dos nossos papéis dentro da sala de aula e é muito importante.” (P1).

A partir do processo de memória, podemos perceber a relação clara entre a experiência escolar e a formação da identidade docente (Quadros, 2004). Ainda que seja óbvio que fantasia e/ou idealização vão permear a narrativa no que se refere à memória e reminiscência, pode-se considerar que o modo de reconstrução do passado pode representar as intenções de vida dos professores. Como se depreende das narrativas, as memórias de alguns professores são extraordinárias e têm grande influência na construção das identidades pessoais e profissionais.

“Sendo professor, a gente tem que lembrar dos bons professores, dos professores que nos marcaram. Quando estamos na faculdade, pós-graduação, mestrado, muitas vezes a gente lembra dessas pessoas, porque eles vão chamar mais atenção e nos influenciar de alguma maneira dentro da sala de aula frente aos alunos. (P2).

Segundo Pimenta (Pimenta, 2001), por meio das características do sujeito, da experiência e da prática social, a identidade do professor vem sendo construída historicamente, estabelecendo-se de forma dinâmica. Muitos são os motivos ou fatores que levam o professor da Educação Básica e Tecnológica a escolher esse tipo de profissão. Porém, para a amostra deste trabalho, as duas principais influências são: os fatores familiares e a identificação com outros professores, que afetaram suas vidas ao longo do processo de formação do ensino fundamental ao doutorado.

Da amostra da pesquisa, destaca-se o papel representativo dos familiares próximos no ensino. Alguns participantes apontaram que os papéis desempenhados por seus pais, mães, tios e tias na educação básica ou superior têm influenciado suas escolhas profissionais.

A trajetória docente combina aspectos pessoais e profissionais. Como a dimensão pessoal traz a perspectiva subjetiva do professor ao longo de seu ciclo de vida, os símbolos pessoais e profissionais se entrelaçam e se penetram, mas mantêm sua particularidade. O aspecto profissional envolve a abordagem de professores que atuam ou trabalharam em uma ou mais instituições de ensino. Este é um processo complexo, com estágios de vida e carreira interligados e únicos de muitas maneiras (Buss, 2001).

No entanto, ao construir a trajetória, a identidade profissional dos professores também vai se formando. Este processo é dinâmico, contínuo e baseado na experiência, comunicação e significado que cada professor dá às suas atividades. Esse significado decorre de valores, sua visão de mundo e educação, sua história de vida pessoal, escolhas, expressões, aprendizado, ansiedade, desejo e, claro, o significado que tem. O fato de ser professor em sua vida (PIMENTA, 2002).

Para os sujeitos da pesquisa, o significado de ser docente lhes remete a:

“Você não está falando nada. Você, na frente do grupo de alunos, é muito mais do que isso. As palavras que você pode escrever, você pode gravar um vídeo, você pode resolver um problema, mas o conhecimento não é somente o professor, mas uma construção do professor com os alunos [...] A tua mensagem vai mais longe: o teu modelo de vida, a tua forma de viver, a capacidade de lutar contra todas as coisas, a capacidade de observar as coisas, tudo isso ajuda na formação. [...], portanto, você pode passar a vida e a experiência de várias maneiras, mas nesse caso, o papel dessa interação professor-aluno é fundamental.” (P2)

“Tenho em mente que a sala de aula é um mundo cheio de pequenos mundos. Você deve ser o administrador desse mundo, e é isso que busco. Os sentimentos mais profundos dos alunos, sua aprovação.” (P1)

“Para mim, como educador, experimenta-se a capacidade de fazer com que os alunos entendam o seu conteúdo. Eu ensinei alguém, você aprende, você se adapta. Isso é muito importante. Então, para mim dizer, ser educador é: é medir os conhecimentos que os alunos estão tentando adquirir.” (P4)

“Parece que ser professor é uma questão de entrega. A energia é muito forte por causa da comunicação muito intensa com seus alunos. Ensinar não é algo que você faz passivamente, não importa quais métodos ou ferramentas você use na sua disciplina. Você fica o tempo todo na sala de aula porque está se comunicando com os alunos. Portanto, essa entrega é muito potente, as necessidades são diversas e são diferentes.” (P3)

No depoimento do P4 é possível verificarmos a significância e riqueza que esta fala possui, pois, o professor apresenta-se como educador, mas, no entanto, o mesmo está afirmando que a sua função é medir os conhecimentos que os alunos

estão tentando adquirir, verifica-se aqui que ele usa termos de sua formação original. Isto nos mostra a importância de uma formação continuada com parâmetros pedagógicos que reforcem e ampliem os horizontes destes docentes.

É razoável optar por trazer todos os professores que responderam o questionário sobre o significado de ser professor, pois isso está ligado ao discurso de Nóvoa (2000). Segundo o autor, a formação de uma identidade docente é um processo pessoal, bizarro, longo e complicado que combina o sentimento e as palavras de ser professor. A construção das identidades pessoais e profissionais não é separada, mas o resultado da relação entrelaçada entre eu e os outros, você e a sociedade.

Diante da diversidade de significados, pode-se inferir que, para alguns professores, ensinar é basicamente a transmissão de conhecimentos e informações. No entanto, é importante notar que a maioria dos professores que contribuíram para esta pesquisa foi além, se vendo como autores, e demonstrando o impacto que um professor, como educador, tem dentro da sala de aula, revigorando o seu papel como professor, aquele que tem o poder de disseminar o conhecimento.

Nas narrativas de vida dos professores, a humanização e a comunicação com os alunos também têm grande significado. A prática docente tem a natureza de participar do processo de humanização dos alunos, que visa promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e buscar uma compreensão crítica e responsável da participação individual na sociedade (Pimenta, 2001).

“[...] , portanto, isso também nos obriga, como educadores, a ter cuidado e entender os requisitos, não apenas os requisitos legais dos projetos do MEC, mas as necessidades individuais de cada aluno e de suas necessidades. Acho que é um problema que tem que ser fortalecido. Temos que fazer de tal forma, este é o nosso dever. Precisamos fazer as pessoas pensarem e refletirem sobre suas particularidades e limitações, e dar a esses alunos condições de refletir e buscar conhecimentos”(P4)

Além de formar cidadãos reflexivos e ter consciência social, como todos sabemos, um dos objetivos da universidade é formar pessoas capazes de serem reflexivas e transformadoras de uma sociedade melhor para todos e todas. Segundo Confortin (2014), os professores precisam construir conhecimentos socialmente a partir da experiência profissional dentro da sala de aula, ampliando esta visão para a sociedade como um todo, pois nós professores somos mediadores do processo de

ensino/aprendizagem, temos um papel muito importante na formação de cidadãos e cidadãos que vão seguir seus destinos, mas todos colocados e integrantes de uma sociedade diversa e atemporal na maioria das vezes.

Isso também mostra que os docentes envolvidos na pesquisa estão preocupados com isso, o que é um dos motivos do seu senso pessoal de realização, na pergunta do questionário onde lhe é perguntado o que é ser professor isto fica bem evidente, como nos mostra os relatos abaixo:

É poder contribuir na formação profissional de jovens e proporcionar o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país, a minha escolha se deveu ao gosto pelo contínuo estudo e pela facilidade em articular o conhecimento com outras pessoas. (P1).

Ser professor é auxiliar o outro na busca do conhecimento. Escolhi para poder estar sempre buscando e conhecimento, pesquisando e ajudando a disseminar o cara conhecimento. (P2).

Ser professor, para mim, é ser um facilitador no processo de ensino e aprendizado. É estar sempre com um olhar atento para cada estudante, tentando identificar possíveis diferenças, as quais devem ser trabalhadas de forma a incluir todos na construção do conhecimento. (P4).

A narrativa da história de vida exposta coincide com a fala de Nóvoa (2006). O autor enfatiza que entender como os professores são compostos significa encontrar uma conexão entre suas trocas e a diversidade de experiências. Seja interno ou externo, em momentos diferentes de sua vida.

Grande parte dos docentes falaram com orgulho, realização e felicidade como professor, como mostrado nos depoimentos acima citados. De acordo com Qatani (2000, p 42), "Memórias pessoais importantes são aquelas que carregam significados adquiridos através do uso adaptativo em relacionamentos com outras pessoas na maioria das situações". Ao formar imagens dos professores como profissionais, as experiências de vida não vão desaparecer com a história da disciplina e têm um papel fundamental na formação de professores.

Portanto, na medida em que associa o "eu pessoal" ao "eu profissional", o professor mostra um sentimento de realização e reconhecimento. Em outras palavras, isso acontece quando há um encontro entre o significado, sua causa, e o aprendizado e a comunicação que acontecem na vida.

Fica evidente que o eu pessoal é o técnico e o eu profissional é o professor, claro que nunca vamos deixar a nossa formação original e o que aprendemos com

ela e como esta no moldou durante a formação, neste caso, este docente precisa adquirir recursos pedagógicos para suprir a falta destes em sua formação original, pois ser professor transcende barreiras e horizontes, não é um papel fácil, pois estamos interagindo com diversos alunos em um mundo diverso, para tal, destaca-se a importância de o docente estar sempre em constante transformação profissional, buscando qualificar-se pedagogicamente.

Esta visão representa a contribuição da metodologia de história de vida. Josso (1998) enfatizou que as histórias de vida permitem aos pesquisadores acessar diferentes memórias que constituem o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento pessoal. Além disso, também permitem que o docente estabeleça um diálogo interno consigo mesmo, para que ele mesmo tenha consciência de sua existência e, assim, compreenda seu próprio percurso de vida. Isso é propício à geração de conhecimento, o que é significativo para fins de pesquisa e para os entrevistados.

Ser professor, além de ensinar, também sabe viver, conviver, respeitar os outros e aprender com eles. Esta é uma promessa para mim mesmo. É generoso e pode espalhar conhecimento. Ser professor é um legado e uma tarefa diária.

A seguir, mais alguns trechos das narrativas dos professores quando foram perguntados o que é ser professor para eles, por que escolheram ser professores?

É poder contribuir na formação profissional de jovens e proporcionar o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país, a minha escolha se deveu ao gosto pelo contínuo estudo e pela facilidade em articular o conhecimento com outras pessoas. (P1);

Ser professor é auxiliar o outro na busca do conhecimento. Escolhi para poder estar sempre buscando e conhecimento, pesquisando e ajudando a disseminar o cara conhecimento. (P2);

Ser professor, para mim, é ser um facilitador no processo de ensino e aprendizado. É estar sempre com um olhar atento para cada estudante, tentando identificar possíveis diferenças, as quais devem ser trabalhadas de forma a incluir todos na construção do conhecimento. (P3);

Identificação com a área de educação. (P4);

O objetivo de ser e se tornar um professor é entender que os alunos e o conhecimento mudam muito mais rápido do que experimentamos no passado, e para continuar a responder plenamente ao direito dos alunos de aprender,

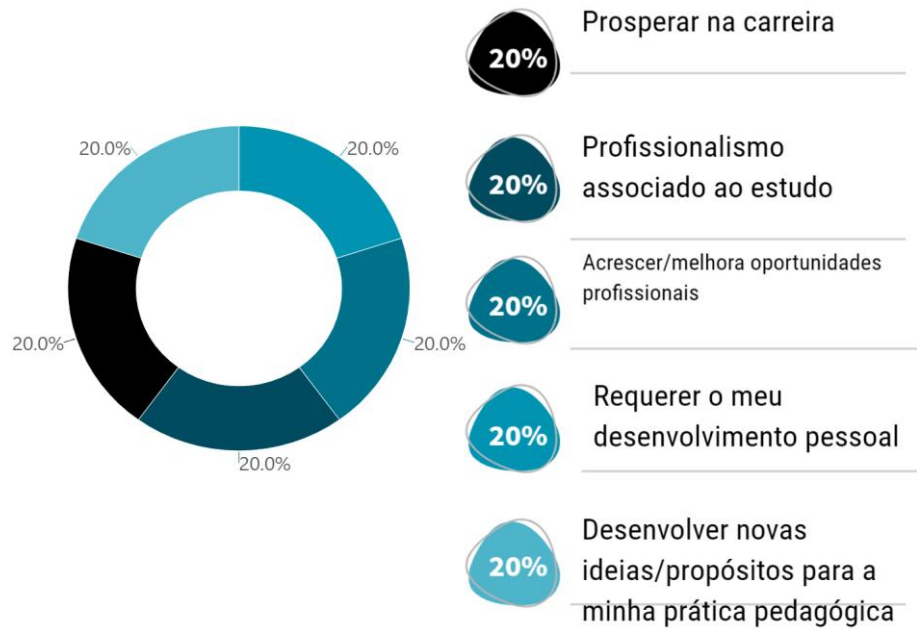
questionar e refletir, os professores também devem trabalhar duro para continuar aprendendo. Em outras palavras, esta não é apenas a tarefa de ensinar os alunos e capacitá-los a aprender, mas também requer um esforço constante dos professores para poderem ensinar.

Durante décadas, quando a prática docente começou a receber mais atenção, a formação de professores foi objeto de pesquisas (Laapo e Buenno, 2002). Diferentes estudos têm sido realizados e diferentes métodos têm sido adotados para abordar os métodos de formação fornecidos aos educadores, para abordar os resultados dessa formação na prática pedagógica diária, e até mesmo apresentar novas sugestões para promover tal formação.

Portanto, acredita-se que diversos fatores podem afetar a profissão do professor, o seu grau de participação na profissão e a busca pelo desenvolvimento profissional. Acreditamos que a partir dessa situação, antes de refletir sobre como ocorre a formação de professores (e como a formação deve ser realizada), é necessário fazer alguns questionamentos, tais como: O que motiva os educadores a ingressar nos cursos de formação continuada?

Com base nesta pergunta, expomos o gráfico das respostas dos professores com relação a motivação para procura de formação continuada - nesta pergunta teve a possibilidade de selecionar mais de uma opção:

Gráfico 4 – Motivação dos professores na busca de formação continuada – 1/2.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020/2021.

Gráfico 5 – Motivação dos professores na busca de formação continuada – 2/2.



Fonte: Google Forms, 2020/201.

Em termos de aprendizagem, as principais motivações anunciadas pelos professores participantes estão relacionadas com a expansão do conhecimento e da metodologia utilizada em sala de aula. Em termos de ensino, apontaram que a formação pessoal dos alunos é a principal motivação.

Quanto às motivações específicas, ampliar o conhecimento e atualizar são as principais motivações declaradas pelos educadores participantes, seguidas do desejo de aprimorar os métodos de ensino. Embora também mencionasse a obtenção de um diploma. Para atingir esses objetivos, os professores acreditam que é preciso dedicação e aprendizado.

Os professores historicamente sempre vivenciaram conceitos e características diferentes, possuem um maior grau de compreensão da forma e da identidade, bem como um maior grau de tecnologia e burocracia. Com a democratização do ensino, as necessidades de todos na escola e o

desenvolvimento da pesquisa na formação dos profissionais da educação, ampliou-se o entendimento do tornar-se professor.

Portanto, quando pensamos que o processo de formação do indivíduo, da sociedade e da profissão se estende ao longo da vida, precisamos vivenciar e experimentar no espaço educacional e propor sugestões de (auto) formação.

(auto) formação é a construção do sentido dos nossos sentidos, é a busca do sentido de quem somos e para onde vamos. Portanto, autotreinamento significa compreensão das tarefas diárias, aprendizado, experiência e conhecimento. Sobre o processo de (auto) formação para realizar as práticas pedagógicas, foi perguntado se os professores tiveram ou têm um processo (auto) formativo e como se constitui tal processo para os mesmos. Os professores responderam o seguinte:

Sim e não, pois os cursos de formação, como PPGEPT e PEG, auxiliam na formação como professor, mas devemos estar sempre nos autoavaliando, estudando e buscando a excelência na docência. (P2).

Sim, eu tive. A minha área de formação técnica é engenharia, logo não obtive uma formação prática ou teórica no ensino, sendo necessário seguir esse caminho de forma autodidática. (P3).

Sim, graças aos diversos cursos e da troca de experiências com colegas. (P4).

Pimenta (1999) identificou a emergência do conhecimento como um dos aspectos considerados nas pesquisas sobre a identidade profissional de professores. Parte-se do pressuposto de que essa identidade está alicerçada no significado social da profissão docente, revisando constantemente o significado social da profissão, revisando tradições. Portanto, é importante salientar e considerar a importância de o professor reexplicar e reconsiderar os conhecimentos iniciais na própria formação e o processo de (auto) formação frente à sua experiência e prática. Portanto, seu conhecimento é obtido das reflexões de suas práticas profissionais.

Com relação a formação continuada, os professores foram perguntados sobre a importância da mesma, se buscavam uma formação continuada e como beneficiava em suas práticas pedagógicas. As respostas foram as seguintes:

Sim, acredito ser algo fundamental na carreira do professor pois evita a desconexão com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico. (P1);

Busco e os benefícios são aprender coisas novas a cada dia e melhorar a docência. (P2);

Eu não costumo buscar por cursos formas na área pedagógica, mas sim por atualizações técnicas da minha área e por experiência coletada na vivência da sala de aula. A maneira como eu leciono uma disciplina costuma mudar de semestre a semestre, baseado no que eu aprendo com cada turma. (P3);

Na atual conjuntura é muito importante a atualização para possibilitar uma melhor aprendizagem aos educandos. (P4).

Quando falamos em formação continuada de professores, estamos nos referindo a cursos complementares que podem ajudar os educadores a adquirir novos conhecimentos para que possam funcionar melhor nas escolas e salas de aula. Com o desenvolvimento da tecnologia, o processo de ensino não se limita a permitir que os professores em sala de aula usem lousas e livros para explicar o assunto. Essa mudança trouxe novos métodos de ensino e criou uma imagem completamente diferente dos alunos.

É por isso que a educação continuada é tão importante para alunos e professores. Para os professores, avançar com o tempo é uma forma de adquirir novos conhecimentos relacionados às novas práticas e tendências pedagógicas. Por meio de cursos de capacitação, os professores aprendem a utilizar novas tecnologias e até mesmo criam novos métodos de utilização dos recursos técnicos disponíveis para transmitir conhecimentos aos alunos, tornando assim mais atraente o processo de ensino dos alunos.

Para os alunos, ter os professores mais recentes pode garantir que eles tenham um ensino de melhor qualidade. Além disso, terão um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interessante, o que lhes dará motivação para buscar novos conhecimentos dentro e fora da escola.

Sobre os saberes docentes, os professores foram perguntados: Quais são os saberes docentes que você considera que servem de base para o ofício de ser professor? Como você compreende os saberes docentes? Estes estão relacionados a sua trajetória profissional, identidade, experiência de vida e na relação com os alunos e escola?

Suas respostas foram as seguintes:

O que são saberes docentes? (P1);

Considero que o saber da formação profissional é a base, mas sempre focando no humano, seu público.

Os outros saberes são importantes, como os curriculares, disciplinares e experiências e fazem parte da minha formação, vida e relação com os alunos e comunidade acadêmica. (P2);

Como a minha formação docente (pedagógica) foi feita de forma autodidática, eu implementava métodos que, após estudo, descobria que já existia todo um campo de pesquisa na área pedagógica. Um exemplo disso é o PBL (Problem based learning), extensamente empregado por docentes nas áreas técnicas. Outro é a sala da aula invertida, em que o aluno deve primeiramente internalizar o conhecimento e após, em sala de aula, tirar dúvidas com os colegas e professor. (P3);

Acredito que o principal saber é o docente "saber" entender os alunos. Demonstrar onde ele vai aplicar o conhecimento ora ministrado. Acredito que uma experiência anterior ao CTISM de 16 anos de prática industrial facilitou minha trajetória. (P4).

A partir das respostas apresentada a cima, percebemos que embora as formas e meios de lidar com a problemática do saber docente sejam diferentes, é importante considerar não apenas o desenvolvimento profissional dos professores, mas também o desenvolvimento pessoal dos professores nesta pesquisa. O conhecimento é formado por meio de precedentes históricos, sociais e culturais, vivenciado e transformado em conhecimento empírico.

Diante disso, objetivamos destacamos a resposta do professor "P1", onde o mesmo responde perguntado o que são saberes docentes? Fica evidente a importância de o docente estar com constante busca de novos conhecimentos e ferramentas metodológicas, mas também uma maior busca teórico-metodológica baseada em autores da área de educação, para que se possa ter um entendimento amplo de o que é ser professor? Quais os caminhos a seguir dentro da profissão? Como buscar entendimento para questões pedagógicas?

Estas perguntas foram um exemplo de como inicia-se a busca pela (auto) formação, por saberes, por novas ferramentas didáticas, cabe ao docente se questionar sobre sua prática, de querer buscar aperfeiçoar sua prática e claro, as respostas para suas perguntas, ele irá encontrar nas bases teórico-metodológicas dentro do campo da Educação.

Nos últimos anos, as práticas de ensino atuais têm sido muito questionadas porque as pessoas pensam que não entendem mais as necessidades da nova geração de alunos. Portanto, educadores e instituições de ensino estão cada vez mais olhando para a educação do futuro, que tende a ser personalizada para

compreender as mudanças na sala de aula. Foi perguntado aos professores o que eles esperam do futuro da educação? Como se vê daqui a uns anos como docente?

As respostas dos mesmos foram as seguintes:

Acredito em grandes transformações nesse campo, pois o nosso modelo de escola ainda nos remete ao século 19. Me vejo como um dinossauro. (P1);

Espero um futuro melhor, pois os educadores, independente de governos, continuam seus trabalhos da melhor forma, lutando pela educação. Um dia alcançaremos o objetivo de termos uma educação melhor. (P2);

É uma pergunta de resposta difícil para mim. Eu mudei tanto nesses últimos anos como docente, principalmente ao lecionar para turmas de ensino médio e técnico, que eu tenho quase certeza que apontar uma direção de mudança, para mim ou para educação como um todo, resultaria em um erro crasso. O que eu posso dizer, com toda a certeza, é a que única constante que vivencio, e que sei que continuarei a vivenciar, é a mudança e adaptação. (P3);

A educação vai (ou já) mudar completamente, vai passar completamente para a era da informatização e EaD. Favorecida principalmente com o momento atual de isolamento social devido a pandemia. (P4).

A pergunta acima é muito importante e pertinente a esta pesquisa, pois como estamos tratando de EPT, as novas tecnologias estão a cada dia dando um passo diferente e cada vez mais rápido. Neste sentido é importante fazer com que os docentes reflitam sobre o amanhã, como vai ser? Se estarão preparados para enfrentar os novos desafios frente a educação.

Os professores desta pesquisa, com base nas respostas a cima, estão afirmativos quanto a mudanças no campo educacional. Cabe aqui exercitar esta reflexão, pois vai de encontro com a formação continuada e o processo (auto) formativo de cada docente, seguindo neste percurso, professores e professoras não terão dificuldades ou serão mínimas para os novos desafios dentro da sala de aula e na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos pelas narrativas dos professores participantes, é possível compreender a sua composição enquanto docentes ao longo da trajetória docente. Ficou explicito acima nas narrativas dos professores que algumas marcas são mais importantes do que outras, a isso foi dado um significado

e uma relevância excepcionais. Além disso, é possível compreender algumas das questões-chave na formação da identidade docente, que se mostraram altamente relevantes para a pesquisa.

De acordo com a trajetória do grupo de professores (P1, P2, P3 e P4) aqui analisadas, parece que a influência da família e de outros professores que viveram suas vidas é um sinal do movimento estrutural das trajetórias desses professores. Nesse sentido, pode-se considerar que a maioria dos professores acredita que a influência da família é um fator determinante na composição da sua profissão docente, sendo em muitos casos o determinante.

Investigar estruturas de ensino em áreas que não preparam profissionais para o ensino é um incentivo. Ao analisar as narrativas sobre as trajetórias de vidas dos professores, percebe-se que eles não se prepararam para a docência no início de suas vidas profissionais. A falta de conhecimento pedagógico tem um impacto significativo nas principais dificuldades encontradas por esses profissionais em sala de aula: a leitura da sala de aula, ferramentas pedagógicas, a relação ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno, esta que vai se construindo dia a dia.

Nesse sentido, existe uma lacuna na formação dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Deve-se notar que é necessário investir no nível de docência para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico, considerando os seguintes fatores: a participação nas atividades e os valores se transformam em sensibilidade para os alunos; valorizando a experiência e o conhecimento; valorizando as relações interpessoais; aprendendo juntos; teoria e prática são indissociáveis. Da mesma forma, o papel das instituições e dos programas de pós-graduação (na formação de professores para EPT deve ser revisto como possibilidade de desenvolver estratégias que envolvam compromissos individuais e institucionais.

Portanto, a partir do diálogo com o referencial teórico e os saberes do professor (tema de pesquisa) que nortearam esta pesquisa, deve-se ressaltar que a formação é um processo que vem de nossos aprendizados ao longo de nossa trajetória de vida, passando pela vida escolar, até a vida acadêmica e profissional. Isso porque os professores consideram o impacto de experiências anteriores na profissão, na escola, na família, na profissão e na sociedade no dia a dia da docência.

A reflexão nesta pesquisa permite compreender que a construção da identidade profissional é um processo contínuo, permanente e indivisível de

identidade pessoal e profissional. Experiência e aprendizagem relacionadas às histórias de vida se entrelaçam a cada dia, e a construção de seu sentido e sentido permeia esse salto, sentidos e significados que possibilitam o desejo de valorização profissional e reconhecimento social.

Portanto, a possível reflexão dos dados da pesquisa confirma a literatura que aponta o processo de identificação docente, que não é fruto apenas da experiência na área de docência, mas também de todos os aspectos da trajetória de vida ao longo dessas disciplinas. No final, essas pessoas farão uso adequado das condições sociais existentes e criarão múltiplas possibilidades para o que significa ser professor.

Ao usar métodos de história de vida, este trabalho tem uma contribuição mais importante. Por meio dessa escolha, é possível acessar referências que podem nortear a construção de sentido do tema, a revelação do contexto, relações e construção, e o impacto da descrição do tema. Identidade. Usar a história de vida para estudar a trajetória profissional dos professores é outra possibilidade para manter contato com estes docentes e fazer com que eles se conectem consigo mesmos ao expressar suas histórias.

Contando suas histórias percebe-se que as suas trajetórias de vida lhes remetem muito a sua formação inicial, a qual é mais técnica do que pedagógica, o que nos mostra que em momento algum em suas formações iniciais tiveram contato com a área pedagógica, muitos buscaram este contato pós formação inicial, porque, havia uma necessidade de absorver conhecimento pedagógico, bem como todas suas estruturas para um bom desenvolvimento profissional dentro da sala de aula.

Por fim, acredita-se que a experiência do professor, sua experiência pessoal e/ou profissional, os saberes mobilizados na realização do seu trabalho e as histórias de vida que se seguem, são os elementos do processo de construção de sua identidade. Essas histórias e identidades influenciam a vida dos docentes e a sala de aula deixa marcas significativas neste processo, pois é onde o professor aprende no dia a dia com os alunos, há uma troca de saberes, também na sala de aula é onde são encontradas as dificuldades, mas isto não é algo ruim, pois com base nas dificuldades que buscamos contorna-las, um professor faz isto buscando novos métodos pedagógicos, uma formação continuada, para suprir suas dificuldades diárias.

Como todos sabemos, este não é um estudo completo em si mesmo, e ainda há muito trabalho a ser feito neste campo, mas nos mostra e nos faz refletir sobre a intensidade, dificuldades e imensidão que é a profissão docente. Além disso, é compreensível que o estudo tenha algumas limitações, incluindo uma amostra com número limitado de participantes. No entanto, a partir das narrativas obtidas, é possível obter insights valiosos sobre o papel do exercício na construção de uma identidade docente. Como recomendação para pesquisas futuras, a aplicação da pesquisa professores de outras áreas de formação e outras profissões.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). Edgar Morin. **Educação e complexidade: "Os sete saberes" e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: Ufscar, 1998a. p. 24-41.
- BORGES, Cecília. **Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa Educação & Sociedade**, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96. Brasília: SEF/MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**. v. 3: a escola. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 10, mai. 2019.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cutrix, 2000.
- CATANI, D. B. **A formação de professores e o desempenho pedagógico**. In: FISCHMANN, R. (Org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 161-167.
- CATANI, D. B. et al. **A vida e o ofício dos mestres: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CARVALHO, A. D. de. **Conhecer, pensar e educar: os desafios de uma interpelação antropológica**. In: CARVALHO, A. D. de et al. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas, 2001. p. 18-19.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de formadores.** In: NÓVOA, A.;

DEBUS, I. S. **Imaginários, Saberes e Fazeres no Ensino Superior: processos formativos do formador de professores.** Tese de Doutorado. UFSM, 2017.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

DIAS, A. M. I. **Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior.** In: VEIGA, P. A.; VIANA, C. M. Q. Q (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

DOLWITSCH, J. B. **Tecendo histórias....** Entrelaçando narrativas: tecituras que constroem à docência de professores bacharéis. Tese de Doutorado. UFSM, 2018.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 83-95.

FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 89-97.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVANI, P. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** Conferência proferida no II Encontro Catalisador do Cetrans da Escola do Futuro da USP, Guarujá, 8-11 jun. 2000. In: SOMMERMAN, A.; MELLO M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002. p. 93-121. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, 2013.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F., MALO, A., SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ed. Unijuí, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. **A formação de professores:** centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOULART, M. R. **As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación e Formación de Personas Adultas.** Guatemala, 2001.

GUTIÉRREZ, F. PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** São Paulo, 2000.

GUTIÉRREZ, F. PRIETO, D. **A mediação pedagógica - educação à distância alternativa.** São Paulo: Papyrus, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

JUNIOR, J. C. C. **(Auto) formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação.** Tese de Doutorado. UFSM, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Tradução José Francisco Campos Fortes. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

MASETTO, Marcos. Tarcísio. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, J. M.I; NASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: HUCITEC, 2010.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 17. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999b.

- _____. **Ciência com consciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999c.
- _____. **Cultura de massas no século XX.** 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a. (Neurose, v. 1).
- _____. **Cultura e barbárie europeias.** Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgar Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **Em busca dos fundamentos perdidos:** textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- _____. **O enigma do homem:** para uma nova antropologia. 2. ed. Tradução Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- _____. **Introdução à política do homem e argumentos políticos.** Tradução Celso de Sylos. São Paulo: Forense, 1980a.
- _____. **O Método 1:** a natureza da natureza. 2. ed. Tradução Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- _____. **O Método 2:** a vida da vida. 2. ed. Tradução Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- _____. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008b.
- _____. **O Método 4:** as idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008c.
- _____. **O Método 5:** a humanidade da humanidade - a identidade humana. Tradução Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007a.
- _____. **O Método 6:** ética. Tradução Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007b.
- _____. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Organização de Dora Fríed Schnitman. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999d.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Sociologia:** a sociologia do microssocial ao macroplanetário. Sintra: Europa América, 1998.

_____. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.; CYRULNIK, B. **Diálogo sobre a natureza humana.** Tradução António Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 9-33.

NÓVOA, A (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

_____. **Professor se forma na escola.** Nova Escola, Rio de Janeiro, n. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN; São Paulo, 2010.

NÓVOA, Antônio. Professores: **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETRAGLIA, I. **Complexidade e auto-ética.** EccoS Revista Científica: revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-17, ago. 2000.

_____. Edgar Morin: **Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza.** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** 10. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

PETRAGLIA, I. (Org.). **A construção do conhecimento.** São Paulo: Uninove, 2006.

PIMENTA, S. G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). Alternativas no ensino de didática. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1995.

PINEAU, G. **Autoformação no decurso da vida.** Disponível em: <<http://cetrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

_____. **Temporalidades na formação.** São Paulo: Triom, 2000.

PINEAU, G.; MARIE-MICHÈLE. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie.** Montréal: Saint-Martin; Paris: Edilig, 1983.

PLATÃO. **Diálogos (Mênon).** 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1950.

SEVERINO, A. J. **A Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial.** In: KHOAN, W. Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

SILVA, M. **Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores.** Tese de Doutorado. UFSM, 2017.

SIMONDON, G. **L'individu et sa g nese physico-biologique: l'individuation   la lumi re des notions de forme et d'information.** Paris, FR: PUF, 1964.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e forma o profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de intera o humana.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C., LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educa o, 1991.

TEDESCO, J. C. **Educar en la sociedad del conocimiento.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Econ mica, 2002.

THERRIEN, Jacques. **Saber da experiência, identidade e competência profissional:** como os docentes produzem sua profissão. In: Revista Contexto e Educação, 1995.

VASCONSELLOS, V. A. S. **O Imaginário e a Formação Docente:** reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa. Tese de Doutorado. UFSM, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação Docente e Autorreflexão:** práticas pedagógicas coletivas de si na escola. Tese (Doutorado em Educação), 2012.

APENDICE

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

¹TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O DESEMPENHO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA

Pesquisador responsável: FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA e WAGNER DE MOURA OLIVEIRA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM

Telefone para contato: (55) 99183-0080

Local da coleta de dados: COLÉGIO TÉCNICO INDÚSTRIAL DE SANTA MARIA

Eu Wagner de Moura Oliveira e Francisco Nilton Gomes de Oliveira, responsáveis pela pesquisa o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa objetiva:

- **Geral**

A pesquisa tem como objetivo geral elucidar como se constitui a (auto)formação e saberes de docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

- **Específicos**

- verificar as práticas pedagógicas executadas pelos docentes do ensino médio em sala de aula no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.
- analisar se esses docentes buscam a formação continuada, como um instrumento de capacitação em sala de aula.

¹Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Acreditamos que ela seja importante porque sinalizará concretamente à realidade do professor e sua (auto)formação através de uma narrativa pessoal. Para sua realização será feito o seguinte: a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Sua participação constará em responder o questionário, cujo será enviado por e-mail, pessoalmente ou via link do Google, será combinado pelos pesquisadores junto aos professores a melhor forma de envio do questionário e a disponibilidade dos professores.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu,....., após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria,.....dede 20.....

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

APENDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: (AUTO)FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador responsável: WAGNER DE MOURA OLIVEIRA e FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM

Telefone para contato: (55) 99183-0080

Local da coleta de dados: COLÉGIO TÉCNICO INDÚSTRIAL DE SANTA MARIA - UFSM

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários no COLÉGIO TÉCNICO INDÚSTRIAL DE SANTA MARIA, a partir de abril de 2019 a junho de 2019.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio CTISM, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Wagner de Moura Oliveira e Francisco Nilton Gomes de Oliveira. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria,.....dede 20.....

Assinatura do pesquisador responsável

APENDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário de pesquisa professores CTISM

Questionário para coleta de dados referente a pesquisa relacionada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: (AUTO) FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador responsável: FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA e WAGNER DEMOURA OLIVEIRA Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM

Telefone para contato: (55) 99183-0080

Local da coleta de dados: COLÉGIO TÉCNICO INDÚSTRIAL DE SANTA MARIA

Eu Wagner de Moura Oliveira e Francisco Nilton Gomes de Oliveira, responsáveis pela pesquisa o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa objetiva:

- Geral

O presente estudo tem como objetivo geral elucidar como se constitui a (auto) formação e saberes de docentes das áreas técnicas do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

- Específicos

- analisar como se constitui o processo formativo dos docentes técnicos dos cursos profissionalizantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM;
- analisar e verificar os fatores motivacionais que conduziram o docente de cursos técnicos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM a ingressar e permanecer na carreira docente;
- analisar a relação entre a formação inicial e continuada de docentes que trabalham em cursos de áreas que estão em constantes transformações técnicas.

Acreditamos que ela seja importante porque sinalizará concretamente à realidade do professor e sua (auto) formação através de uma narrativa pessoal. Para sua realização será feito o seguinte: a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Sua participação constará em responder o questionário, cujo será enviado por e-mail, pessoalmente ou via link do Google, será combinado pelos pesquisadores junto aos professores a melhor forma de envio do questionário e a disponibilidade dos professores.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu,, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e

ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Aceita participar da pesquisa após a leitura do termo de consentimento livre e

Concordo participar da pesquisa após ler o termo de consentimento livre e esclarecido

Não concordo em participar da pesquisa após ler o termo de consentimento livre e esclarecido

1 - Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro:

2 - Idade

- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- +60

3 - Habilitação acadêmica: (pode-se marcar mais de uma

- Bacharelado Licenciatura
- Curso de especialização
- Mestrado
- Doutorado
-

4 - Anos de atividade docente?

Suaresposta

5 - Anos de atividade no CTISM – UFSM?

Suaresposta

6. Para você, o que é ser professor e por que escolheu ser professor?

Suaresposta

7. Busca se qualificar através de uma formação continuada? Se sim, para você, quais os benefícios que traz na sua prática docente?

Suaresposta

8. O CTISM e a gestão do colégio proporcionam/incentivam a buscar uma

Suaresposta

9. Quais foram as principais motivações que o (a) levaram a frequentar cursos de formação e/ou de qualificação profissional? (Poderá ser marcada mais de uma opção).

Prosperar na carreira Profissionalismo associado ao estudo

Acrescer/melhorar oportunidades profissionais

Requerer o meu desenvolvimento pessoal

Desenvolver novas ideias/propósitos para a minha prática pedagógica

Aumentar a minha segurança na sala de aula

Devido às novas cobranças no ensino

Vontade de aumentar/ampliar as minhas perspectivas/conceitos pedagógicos

Transformar o modo como o estabelecimento processa o ensino/aprendizagem

Conhecer novas probabilidades para tornar o meu ensino mais eficaz

Desenvolver as minhas destrezas profissionais

Exercer funções específicas na escola

Dividir ideias e experiências com colegas

Praticar nas políticas da administração escolar

Desenvolver novas ideias na escola em colaboração com os colegas

Estabelecer recursos e ferramentas didáticas em minha prática

10. Você considera que teve ou tem um processo de (auto)formativo para realizar sua prática pedagógica? Se sim explique como se constituiu/constituiu-se.

11. Quais são os saberes docentes que você considera que servem de base para o ofício de ser professor? Como você compreende os saberes docentes? Estes estão relacionados a sua trajetória profissional, identidade, experiência de vida e na relação com os alunos e escola?

Suaresposta

12. O que espera do futuro da educação? Como se vê daqui a uns anos como docente?

Suaresposta

Google

Formu
lários

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu **Rafael Adaime Pinto** abaixo assinado, responsável pelo Colégio Técnico Industrial- UFSM, autorizo a realização do estudo **(AUTO)FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO**, a ser conduzido pelos pesquisadores **WAGNER DE MOURA OLIVEIRA** e **FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA**. Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

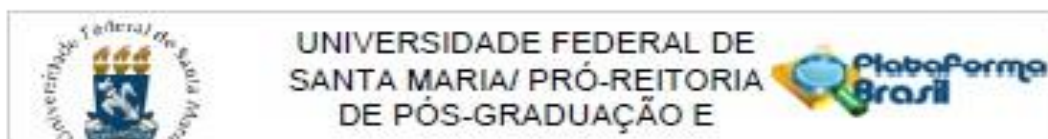
Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 29 de Março de 2019

Assinatura e carimbo do responsável institucional


.....
Prof. Rafael Adaime Pinto
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL - UFSM
DIRETOR
Portaria 87.576 - 01/02/2018

ANEXO B – PARECER CEP - UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (AUTO)FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador: FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12936419.1.0000.5346

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.326.399

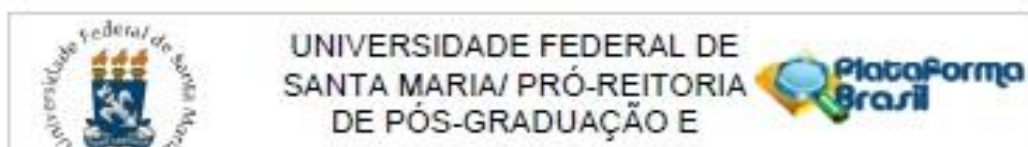
Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "(AUTO)FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO" e vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "A presente pesquisa busca compreender o entendimento da (auto)formação vivida pelos docentes no contexto da prática pedagógica, ponderando a afinidade dos ser e de se fazer professor. Tratando-se de uma formação tecnicista, será importante entender as necessidades destes docentes nos contextos educacionais em questão. O objetivo geral: elucidar como se constitui a (auto)formação e saberes de docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, como objetivos específicos: verificar as práticas pedagógicas executadas pelos docentes do ensino médio em sala de aula no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM; Analisar se esses docentes buscam a formação continuada, como um instrumento de capacitação em sala de aula. A

metodologia a ser usada na pesquisa será primeiramente feita através de uma revisão sistemática de literatura, buscando teorias e conceitos pertinentes ao tema da pesquisa em questão, fomentando os aportes metodológicos da pesquisa. Bem como, na utilização da abordagem narrativa. Será aplicado um questionário com questões abertas e fechadas,

Endereço: Av. Itália, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (51)3220-9382 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.320.399

questionário este que será apostado por meio do portal do professor, caso não seja possível será aplicado por meio de formulário do Google. O lócus do estudo será no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria.”

No projeto consta revisão bibliográfica inicial, cronograma e instrumento de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Elucidar como se constitui a (auto)formação e saberes de docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição de riscos e benefícios foi apresentada de modo suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

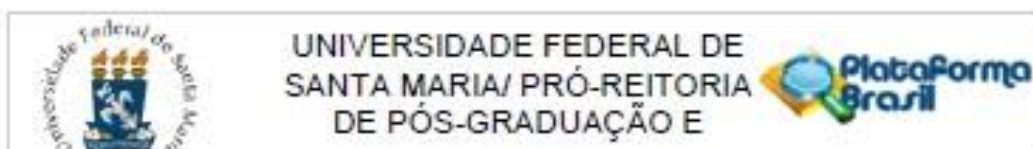
.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1315560.pdf	02/05/2019 14:02:34		Aceito

Endereço: Av. Itália, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9382 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 3.326.366

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/05/2019 14:02:14	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	gap.pdf	30/04/2019 19:07:33	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	confidencialidade.pdf	30/04/2019 19:06:27	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	03/04/2019 20:27:51	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2019 20:27:03	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.docx	19/03/2019 18:45:54	FRANCISCO NILTON GOMES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 15 de Maio de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio de Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9382 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO C – PROJETO GAP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data/Hora: 30/04/2019 17:57
	PROJETO NA ÍNTEGRA		Autenticação: 9D1F.F3AA.21EE.D22D.5DB0.6224.7AF1.E9C8 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
Título: (AUTO)FORMAÇÃO E SABERES DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DE NÍVEL MÉDIO			
Número: 050786	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 08/01/2019	
Situação: Em trâmite para registro	Início: 13/08/2018	Término: 31/07/2020	
Avaliação: Avaliado	Última avaliação:		
Fundação: Não necessita contratar fundação	Número na fundação: Não se aplica		
Supervisor financeiro: Não se aplica			
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção			
Tipo de evento: Não se aplica	Carga Horária: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica	
		Alunos concluintes: Não se aplica	
Palavras-chave: autoformação docente, formação continuada, cursos técnicos			
<p>Resumo: A presente pesquisa busca compreender o entendimento da (auto)formação vivida pelos docentes no contexto da prática pedagógica, ponderando a afinidade dos ser e de se fazer professor. Tratando-se de uma formação tecnicista, será importante entender as necessidades destes docentes nos contextos educacionais em questão. O objetivo geral: elucidar como se constitui a (auto)formação e saberes de docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, como objetivos específicos: verificar as práticas pedagógicas executadas pelos docentes do ensino médio em sala de aula no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM; Analisar se esses docentes buscam a formação continuada, como um instrumento de capacitação em sala de aula. A metodologia a ser usada na pesquisa será primeiramente feita através de uma revisão sistemática de literatura, buscando teorias e conceitos pertinentes ao tema da pesquisa em questão, fomentando os aportes metodológicos da pesquisa. Bem como, na utilização da abordagem narrativa. Será aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, questionário este que será apostado por meio do portal do professor, caso não seja possível será aplicado por meio de formulário do Google. O lócus do estudo será no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.</p> <p>Objetivos: 1. OBJETIVO GERAL A pesquisa tem como objetivo geral elucidar como se constitui a (auto)formação e saberes de docentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. 1.1 Objetivos Específicos: 1.1.1 verificar as práticas pedagógicas executadas pelos docentes do ensino médio em sala de aula no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. 1.1.2 analisar se esses docentes buscam a formação continuada, como um instrumento de capacitação em sala de aula.</p> <p>Justificativa: A relevância desta pesquisa tem como intenção identificar por parte dos interlocutores os processos de sua (auto)formação, buscando o entendimento e compreender os fatores que induziram os docentes a seguirem no ensino técnico e profissionalizante, levando de encontro com seus saberes e práticas diante deste contexto. Também, busca-se explicitar e caracterizar de como a prática pedagógica destes docentes se constitui em um lugar de (auto)formação do ensino profissionalizante, assim como se dá a concretização de sua prática.</p>			