



CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



**A CONSTITUIÇÃO
DA DOCÊNCIA NA
AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS
INSTITUTOS FEDERAIS -
Construindo Redes de
[trans] formação**

Adriana Zamberlan

Santa Maria, RS, Brasil

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Adriana Zamberlan

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA AMBIÊNCIA COMPLEXA
DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – CONSTRUINDO
REDES DE [TRANS] FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS
2017

Adriana Zamberlan

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – CONSTRUINDO REDES DE [TRANS]
FORMAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Zamberlan, Adriana

A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação - Construindo Redes de [trans] formação / Adriana Zamberlan.- 2017.

221 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Docência 2. Ambiência complexa 3. Institutos Federais 4. Redes de [trans] formação I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Adriana Zamberlan. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: adrianazamberlan.sm@gmail.com

Adriana Zamberlan

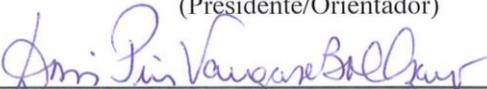
**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – CONSTRUINDO REDES DE [TRANS]
FORMAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

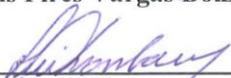
Aprovada em 08 de agosto de 2017.



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dra. (UFSM)



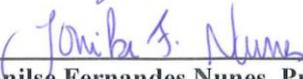
Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM)



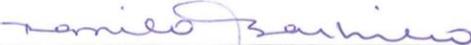
Maria Isabel da Cunha, Prof.^a Dr.^a (UNISINOS)



Joana Paula Romanowski, Prof.^a Dr.^a (PUCPR)



Janilse Fernandes Nunes, Prof.^a Dr.^a (UNIFRA)

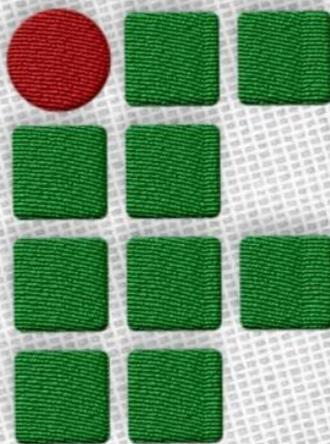


Danilo Ribas Barbiero, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

TODOS OS DIAS PESSOAS PERCORREM DIFERENTES CAMINHOS PARA CHEGAR AOS CAMPUS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, ESPALHADOS POR TODO NOSSO PAÍS, NAS DIFERENTES REGIÕES E COMUNIDADES. NESTES LUGARES ENTRELAÇAM SUAS HISTÓRIAS, TECENDO O MANTO DA PRÓPRIA VIDA. DEDICO ESTE TRABALHO A VOCÊS, COM AFETO.



“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo, sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço com da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.”

MARINA COLASANTI

AGRADECIMENTOS

“A Gratidão é a memória do coração” (Antístenes)

Hoje, eu não quero pedir nada, porque tanta coisa me foi dada. Então, agradeço...

À Luz divina, que me move e me ampara, hoje acordei e sorri. Mais um capítulo da minha história foi escrita. Agradeço às bênçãos sem fim e a alegria de viver.

À mãe e ao pai, Ana Maria e Roque. O amor e o cuidado de vocês me dirigiram pela vida e me deram o impulso para voar. Obrigada por me amarem tanto. À mana, Liége, mesmo longe, perto em meu coração, no meu sangue, na minha história; tua presença batalhadora, corajosa, determinada, forte e amorosa, inspirou-me neste percurso de escrita.

Às minhas meninas, Laís e Lara, expressão do mais intenso e puro amor da minha vida, laços de ternura e encanto. Vocês sabem compreender o que eu não digo, fazem de pequenos instantes, grandes momentos. Para vocês, o meu melhor abraço, o meu colo quentinho por toda a vida.

Ao Paulo, meu companheiro de vida, Deus tinha planos muito especiais quando entrelaçou os nossos caminhos. Meu agradecimento especial a você, pelos abraços e beijos diários antes que eu iniciasse as minhas escritas, pelas conversas na hora de nosso chimarrão, pelo amparo, aconchego e por todo o amor que me dá. Tenho muitas razões para estar feliz, uma delas é você.

Aos meus queridos Letícia, Larissa, Leonardo, Luísa e Luana, vocês não habitaram o meu ventre, mas mergulharam na minha alma e no meu coração e, hoje, alimentam meus sonhos, meus dias com amor e afeto. Um amor que foi se construindo e trouxe um novo significado para a minha vida.

À orientadora Adriana, um ser humano que reúne uma mente brilhante e um coração aberto, acolhedor e cheio de afeto. Eu não estaria escrevendo esta tese se você não tivesse confiado em mim. Por toda a minha vida, vou te agradecer a oportunidade, o aprendizado, a inspiração, amiga querida.

Aos professores do PPGE – UFSM, em especial a professora Dóris, pelo carinho, ensinamentos e dedicação. Vocês semearam as possibilidades para esta colheita.

À coordenação e secretaria do PPGE – UFSM pelo encaminhamento, apoio e gestão comprometida com nosso crescimento e com os rumos do trabalho em busca de novos desafios e perspectivas.

Aos meus colegas de doutorado, em especial ao Danilo e à Carina, pelos cafés, conselhos e desabafos, risos soltos e autênticos. Uma amizade para além destes quatro anos de convívio.

A todos os colegas do GPKÓSMOS, em especial à Cris Montanini e à Janilse, pessoas altamente comprometidas com o trabalho, com seus amigos e colegas, parceiras de todas as horas. Muito obrigada, gurias.

Ao Instituto Federal Farroupilha, instituição que me oportuniza a crescer, conhecer pessoas, desenvolver as minhas potencialidades e contribuir para uma sociedade melhor por meio de minha profissão.

Aos docentes que participaram da pesquisa por meio do questionário exploratório e das entrevistas narrativas, partilhando o seu tempo, as suas experiências e os seus posicionamentos. Meu respeito e consideração pela atenção e pelos conhecimentos que me desafiaram a construir.

Às amigas, Cris, Tanísia e Carina, vocês acompanharam todas as minhas fases neste tempo do doutorado, encorajando-me, escutando ou lendo partes da tese, aconselhando-me nos momentos de dúvida ou hesitação. Presenciaram a volta que a minha vida deu e celebraram comigo a felicidade. Vocês são um dos grandes e preciosos presentes que encontrei em meu caminho.

À Maria, minha “fiel escudeira”, em sua simplicidade, entendeu todos os meus momentos, sabendo quando silenciar, escutar, dar uma palavra de conforto em meio a algumas dificuldades que surgiam vez ou outra. Todos os dias, pela manhã, estudei aquecida com o chimarrão que me alcançava no escritório. Obrigada por tua dedicação, carinho e amizade.

Aos pequenos companheirinhos, sempre brinquei que o Mimoso fez a tese comigo, deitado ao meu lado, passando sobre o teclado do computador ou miando insistentemente para que pausasse meus estudos. Minha vida é acariciada com a tua suavidade.

Ao Colégio Franciscano Sant’Anna, escola onde tive meus primeiros e mais significativos aprendizados enquanto pessoa e profissional. Até hoje, após oito anos percorridos, ainda sinto como se estivesse em minha segunda casa ao cruzar os corredores dessa instituição. A professora que me tornei carrega a marca franciscana no coração.

RESUMO

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS – CONSTRUINDO REDES DE [TRANS] FORMAÇÃO

AUTORA: Adriana Zamberlan

ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Esta pesquisa, realizada no contexto da Linha de Pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta a investigação sobre a docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, caracterizados como contextos de ambiência complexa. Ao vivenciar o cotidiano como docente em uma destas instituições, percebi as implicações e os desafios no que se refere à formação dos professores, dadas as demandas de público, trabalho e formativas ali configuradas. Diante dessa realidade, a intenção do trabalho esteve voltada à inferência sobre as necessidades e as particularidades que constituem a docência com vistas a contribuir na proposição de uma rede de [trans] formação docente que auxiliasse os professores em sua práxis educativa nos contextos de atuação. Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste na compreensão de como os profissionais se desenvolvem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista a contribuição para uma rede de [trans] formação docente. Os objetivos específicos são descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; e inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF que contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. Na revisão da literatura e estado da arte, foram aprofundados os seguintes conceitos: ambiência complexa, profissão docente, processos individuais e coletivos de [trans] formação docente e redes de [trans] formação de professores. Nesta pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, foram utilizados como métodos de coleta das informações o questionário exploratório, a análise documental e as entrevistas narrativas com docentes do Instituto Federal Farroupilha – RS. Ressaltamos nossa escolha pela hermenêutica ricoeuriana como subsídio de cunho epistemológico frente às narrativas. Ao encontro desta, sugerimos a análise textual discursiva para interpretar os conteúdos das entrevistas realizadas. O trabalho chama atenção para as demandas da docência vividas pelos professores de um Instituto Federal como um universo de saberes-objeto a serem considerados e validados pela proposta formativa. Assim, evidenciou-se a necessidade de que se estabeleça um entrelaçamento entre ambiência e docência na estruturação da rede de [trans] formação docente, considerando aspectos relativos à identidade institucional e docente, bem como aos rumos que essas instituições vêm tomando no cenário da Educação Profissional.

Palavras-chave: Docência. Ambiência complexa. Institutos Federais. Redes de [trans] formação.

ABSTRACT

TEACHING IN THE COMPLEX ENVIRONMENT OF FEDERAL INSTITUTES – BUILDING NETWORKS OF [TRANS] FORMATION

AUTHOR: ADRIANA ZAMBERLAN

ADVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

The present study was carried out in the line of research “Formation, knowledge, and professional development” of the Doctoral Program in Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM). It presents an investigation on teaching in Federal Institutes of Education, Science and Technology, which are characterized as contexts of complex environments. By experiencing the daily life in one of these institutions, the implications and challenges in teacher training due to public demands, work, and the necessary training of the institutes were observed. In this context, the present study focused on the inference of the needs and particularities that make up teaching with the aim of contributing to the proposal of a network of teacher [trans]formation that assists these professionals in their educational practice in their contexts of action. Thus, the main objective of this study was to understand how professionals become teachers in the complex educational environment of Federal Institutes of Education in order to contribute to a network of teacher [trans]formation. The specific objectives were: i) to describe how the complexity of the environment is configured in a Federal Institute of Education; ii) to recognize the elements that contribute to teaching while considering the context and diversified demands of work; iii) to analyze the relations between teaching and the environment in a Federal Institute in view of teacher [trans]formation; and iv) to infer the demands of teaching in the complex Federal Institute context that contribute to the design of a network of teacher [trans]formation. In the review of the literature and state of the art, the following concepts were expanded: complex environment, teaching profession, individual and collective processes of teaching [trans]formation, and networks of teacher [trans]formation. In this qualitative case study, information was collected through exploratory questionnaires, documentary analysis, and narrative interviews with the teachers of the Federal Institute Farroupilha – RS. Notably, the narrative interviews were guided by Paul Ricoeur's Hermeneutic-phenomenology, while a discursive textual analysis was used to interpret the content of the interviews. Furthermore, the work draws attention to the demands of teaching experienced by teachers of a Federal Institute as a universe of knowledge-object to be considered and validated by the proposed formation. Thus, there was a need to establish a link between the environment and teaching in the structuring of teacher [trans]formation network while considering aspects related to institutional and teaching identity, as well as the directions these institutions have been taking in the Professional Education scenario.

Key words: Teaching. Complex environment. Federal Institutes. [Trans]formation networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que compõe o design investigativo	34
Figura 2 – Tópicos-guia das entrevistas narrativas.....	43
Figura 3 – Representação da Tríplice Mímese	46
Figura 4 – Localização das unidades do Instituto Federal Farroupilha.....	94
Figura 5 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	105
Figura 6 – Demonstrativo de professores que responderam ao questionário em cada <i>campus</i>	112
Figura 7 – Agrupamento de saberes relacionados ao campo pedagógico	151
Figura 8 – Sistematização da rede de [trans] formação docente	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de trabalhos analisados, considerando os descritores de busca.....	76
Gráfico 2 – Autores mais citados no que se refere à formação docente.....	77
Gráfico 3 – Autores mais citados no que se refere à Educação Profissional	77
Gráfico 4 – Número de docentes efetivos e titulação.....	96
Gráfico 5 – Número de docentes de acordo com o ano de ingresso.....	97
Gráfico 6 – Faixa etária dos professores que responderam ao questionário	113
Gráfico 7 – Tempo de atuação dos professores no IF Farroupilha.....	113
Gráfico 8 – Número de professores que cursaram Pós-Graduação	116
Gráfico 9 – Conceitos atribuídos pelos docentes ao IF Farroupilha	124
Gráfico 10 – Aspectos que motivaram a escolha pela profissão docente.....	129
Gráfico 11 – Presença dos aspectos motivacionais que levaram os docentes a tornarem-se professores.....	131
Gráfico 12 – Tempo de docência anterior ao IF Farroupilha	134
Gráfico 13 – Experiência docente anterior ao ingresso no IF Farroupilha.....	134
Gráfico 14 – Aspectos considerados importantes para o fazer docente	157
Gráfico 15 – Opinião dos professores a respeito da formação em serviço	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados	58
Tabela 2 – Forma de oferta e quantitativo de cursos do IF Farroupilha	95
Tabela 3 – Número de servidores em cada unidade do IF Farroupilha	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos aspectos considerados no questionário	40
Quadro 2 – Palavras-chave utilizadas para a busca de trabalhos	56
Quadro 3 – Metas e Estratégias referentes ao Planejamento Estratégico do IF Farroupilha	100
Quadro 4 – Ações formativas desenvolvidas no IF Farroupilha	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ATD	– Análise Textual Discursiva
AVEA	– Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	– Brasil
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET SVS	– Centro Federal de Educação Tecnológica São Vicente do Sul
CTISM	– Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EBTT	– Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GPKOSMOS	– Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional
GT	– Grupo de Trabalho
IF FAR	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IF Farroupilha	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LP 1	– Linha de Pesquisa 1
MEC	– Ministério da Educação
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RS	– Rio Grande do Sul
SM	– Santa Maria
TIC	– Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNED	– Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

	APONTAMENTOS INICIAIS – SOBRE O DESENHO DA TRAMA	25
1	OS CAMINHOS DA PESQUISA – SOBRE CONTORNOS E COMBINAÇÕES	31
1.1	A CONFIGURAÇÃO DO CORPUS – LAÇADAS E NÓS.....	35
1.2	A HERMENÊUTICA RICOEURIANA E A INTERPRETAÇÃO DE NARRATIVAS.....	43
1.3	A ANÁLISE DAS NARRATIVAS SOB O VIÉS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	49
2	ESTADO DA ARTE	55
2.1	ANÁLISE E INTEGRAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO.....	59
2.1.1	A complexidade da docência na educação profissional.....	59
2.1.2	Aprendizagem da docência	61
2.1.3	Formação Docente	66
2.1.4	Redes de Formação.....	74
2.2	UM APANHADO SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS	75
3	CENÁRIO E SUJEITOS – A COMPOSIÇÃO DO BORDADO	79
3.1	TRAMAS ENTRE O TEMPO E A HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA	80
3.2	OS INSTITUTOS FEDERAIS E AS DEMANDAS DA DOCÊNCIA	89
3.3	O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E OS SEUS PROFESSORES	91
4	A AMBIÊNCIA EDUCATIVA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	103
4.1	CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AMBIÊNCIA	103
4.2	DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE AMBIÊNCIA COMPLEXA.....	109
5	A COMPLEXIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL	127
5.1	A DOCÊNCIA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES.....	127
5.2	AS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS PELOS DOCENTES E AS POSSIBILIDADES DE RESILIÊNCIA	137
5.3	APRENDENDO A SER PROFESSOR NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS – ENTRELACEMENTOS.....	147
6	A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ESPAÇOS DE AMBIÊNCIA COMPLEXA	159
7	REDE DE [TRANS] FORMAÇÃO DOCENTE NA CONFIGURAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PRENDER OS FIOS	171
	(IN) CONCLUSÕES E ARREMATES	187
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES	197
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES A SEREM PREENCHIDAS PELOS PROFESSORES EFETIVOS DO IF FARROUPILHA	199
	APÊNDICE B – ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	206

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.....	207
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	209
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210

APONTAMENTOS INICIAIS – SOBRE O DESENHO DA TRAMA

Escrever as primeiras palavras desta tese trouxe-me o desafio de buscar em cada parte do trabalho os fios e as matizes as quais possibilitaram demarcar o complexo mundo da docência em um Instituto Federal. Ao olhar com profundidade para esse mundo, encontrei uma ambiência permeada por saberes, posicionamentos e histórias constituídas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. A junção desses elementos – docência e ambiência – forma uma trama. Mergulhar nessa contextura e compreender os nós que articulam e prendem tais elementos constituiu-se no ponto central do estudo na perspectiva de anunciar achados que apontem para a estruturação de uma rede de [trans] formação docente.

Antes mesmo de apresentar cada segmento, o qual compõe o trabalho, cabe informar que esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa LP1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, bem como ao GP Kósmos – Grupo de Pesquisas em Educação Digital e Redes de Formação, ambos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS.

Para desenvolver o estudo, foi necessário imergir nas vivências dos docentes, sujeitos da pesquisa, e no modo como percebem os processos formativos no âmbito dos Institutos Federais, instituições as quais atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, e que se caracterizam pela ampla diversidade de demandas de trabalho, de formação e de público. Assim, a intenção está voltada à inferência sobre as necessidades e particularidades que constituem a docência com vistas a contribuir para o desenho de uma rede de [trans] formação docente que auxilie os professores em sua práxis educativa nos seus contextos de atuação.

Uma rede de formação é um espaço/lugar real ou virtual, onde se constrói conhecimentos, atendendo de modo especial a pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço onde atua, promovendo a interação e a apropriação dos meios que facilitam a aprendizagem docente. Organiza-se como uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Pode ser um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da construção de autonomia do professorado, com especial destaque aos docentes ingressantes na Educação Superior (MACIEL, 2010, p. 19).

Por meio desta rede, proponho um trabalho formativo na qual os professores possam aprender continuamente sobre a sua profissão, tornando-se protagonistas de sua própria prática nas atividades que desenvolvem, seja de ensino, pesquisa, extensão, seja de gestão. Esta ideia que perpassa os diferentes momentos do trabalho foi sendo acalentada desde as primeiras experiências como docente em um Instituto Federal, nas quais percebia as muitas

implicações e desafios no que se refere à formação dos professores dentro de um contexto tão diverso e complexo. Ao iniciar a trajetória, em 2009, no Instituto Federal Farroupilha, cenário escolhido para a investigação, deparei-me com situações que demarcaram um período de tensões e desafios, foram elas:

- pouco conhecimento do perfil institucional; a grande maioria dos servidores públicos que passaram a atuar nos *campi* e na sede administrativa não estavam apropriados das características e finalidades dos Institutos Federais, apesar do conhecimento do dispositivo legal;

- a gestão precisava ser totalmente estruturada em relação ao modelo até então em vigência; foram criadas pró-reitorias, conselhos, colégio de dirigentes, sendo que ainda não existia um organograma institucional;

- os docentes que estavam assumindo suas funções nos *campi*, principalmente nos recém-criados, tinham precária infraestrutura física para o desenvolvimento de suas atividades;

- o assessoramento pedagógico estava prejudicado em função da grande demanda de trabalho com poucos servidores destinados a esta função;

- muitos docentes não tinham formação pedagógica para atuar como tal considerando a ampla diversidade de demandas;

- a pouca experiência docente gerava um mal-estar mediante as dificuldades dos estudantes; havia muita expectativa dos professores (gerada pela alta titulação acadêmica) que não era correspondida pelos estudantes, tanto em termos cognitivos quanto atitudinais.

A partir da observação dessas características, notei uma ambiência conturbada por dúvidas e transformações. Estava diante da metáfora do labirinto expressa por Isaia (2009) a qual abordava

O difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores, em busca de desvelar situações confusas, conflitantes e alienantes em que eles se encontrem ao longo de suas trajetórias como indivíduos e como grupo. A metáfora do labirinto representa o percurso que os professores percorrem. Ela evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado, sendo sua essência o movimento e a busca, ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais (p. 101).

No entanto, as dificuldades iniciais serviram para que a maioria dos servidores empreendesse esforços em prol das mudanças necessárias; a satisfação encontrada ao “dar vida” a uma nova instituição tomou força entre vários docentes. Ao invés de lamentar-se, foi

necessário estruturar o trabalho mediante uma realidade pouco conhecida para os servidores; e isto foi feito.

Desde o momento inicial até os dias de hoje, quando apresento o estudo realizado, alimentei a ideia de olhar para a docência na ambiência complexa dos Institutos Federais com especial atenção, uma vez que estas instituições apresentam especificidades não antes delineadas no cenário da educação profissional brasileira, como é possível constatar no decorrer da pesquisa. Apesar de transcorridos oito anos completos da criação dos Institutos Federais ainda, hoje, percebo que para se fortalecerem enquanto instituições voltadas para a educação profissional, atendendo a uma ampla parcela da população brasileira, é fundamental o investimento em um estudo centrado no entrelaçamento dos conceitos de docência e ambiência, e suas implicações para a formação dos professores.

Atrelado a esses aspectos basilares do trabalho, ao analisar os dados empíricos e teóricos que circundam a investigação, alguns elementos foram se desvelando na tessitura das ideias e reflexões. Passei, então, a trabalhar com conceitos de resiliência docente, aprendizagem da docência, autonomia docente e inovação à medida que foi sendo construído cada capítulo do trabalho.

Mediante o exposto, a pesquisa foi estruturada em sete capítulos nos quais compartilho reflexões e posicionamentos acerca da investigação realizada. Ao elaborá-los, busquei alinhar o estudo teórico acerca de tópicos relacionados à temática com os dados empíricos que emergiam das narrativas e dos questionários respondidos pelos professores.

Portanto, inicio a escrita com a apresentação da temática central e dos elementos metodológicos e epistemológicos que deram sustentação à pesquisa. No primeiro capítulo, tive a intenção de apontar os caminhos e os procedimentos adotados na perspectiva de guiar o leitor ao longo do trabalho. Assim, saliento as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, bem como os diferentes métodos selecionados para ter acesso aos dados e as informações relativas ao objeto de estudo, o qual denomino como configuração do *corpus*.

Dentre os métodos adotados, enfatizo as entrevistas narrativas como um meio fundamental que possibilitou a apropriação de como as pessoas sentem e compreendem as suas vivências em uma ambiência complexa. Para isso, utilizei a Hermenêutica *Ricoeuriana* como valioso subsídio de cunho epistemológico que sustentou meu posicionamento frente aos conteúdos os quais emergiram das narrativas docentes. Ao encontro dessa teoria, busquei no ciclo da análise textual discursiva os elementos necessários para sistematizar as informações e interpretar as falas dos professores, compreendendo-as como expressões legítimas de um

tempo vivido, de uma história que revela significados. Dessa forma, descrevi o percurso da pesquisa, bem como o processo de construção do *corpus* da análise.

Alicerçada nesses aspectos, realizei um levantamento das produções acadêmicas já existentes com vistas a expandir o olhar sobre o objeto de estudo. Por meio do estado da arte, desenvolvido no segundo capítulo, foi possível perceber as aproximações e os distanciamentos entre os achados de pesquisa no período compreendido entre 2010 a 2017, bem como revisitar os caminhos da pesquisa, confirmando-os ou rejeitando-os. Para esse trabalho, foram utilizados descritores de contexto e descritores de busca os quais orientaram a investigação nos repositórios de pesquisa.

Diante desse universo, passei a retratar de modo reflexivo os fios os quais compõem a tessitura desta trama, ou seja, as pessoas e o cenário, singularidades que se configuram no campo interativo da pesquisa. São diferentes meadas e entrelaçadas constituídas no exercício constante do viver. Venho a detalhar, então, aspectos particulares da minha vida profissional, situando-me no espaço onde me constituo enquanto docente e pesquisadora. Contar como alinharei esse percurso formativo agregou sentido e sentimento a cada parte construída na tese. Emaranhado com meus próprios fios de vida, encontro os de meus colegas de trabalho e convivência, docentes do Instituto Federal Farroupilha. Nesse terceiro capítulo, analiso a instituição que me acolhe, no entanto, não somente como professora da Pedagogia, mas como doutoranda, curiosa, inquieta com tantas demandas colocadas à própria docência. Assim, passo a apresentá-las em um contexto mais amplo, visto que são demandas de todos os IFs espalhados pelo território brasileiro. Inserido nessa realidade, encontra-se o IF Farroupilha, seus professores, suas rotinas, sua constituição histórica e seus cenários formativos.

Guiada por essas proposições, no quarto capítulo, abordo de forma mais enfática a ambiência educativa complexa dos Institutos Federais. Para compreendê-la, precisei buscar na história da educação profissional no Brasil elementos que possibilitassem entender o cenário atual, bem como clarear os desafios presentes no cotidiano dos professores. São elementos de cunho ideológico e cultural que se articulam à docência e imprimem características atuais a ambiência constituída atualmente nos IFs. Assim, enfoquei, por meio dos achados de pesquisa, as dinâmicas e as condições objetivas e subjetivas em que se exerce a profissão docente em um Instituto Federal. Busquei também entrelaçar posições teóricas e empíricas na configuração da ambiência predominante no cenário de pesquisa.

Nessa ambiência, a docência se constitui cotidianamente; trajetórias são percorridas pelos professores no intuito de dar sentido e razão para as suas práticas. Os professores

aprendem sobre a própria docência enfrentando desafios e dilemas diários os quais exigem esforço de resiliência e adaptação aos contextos de atuação.

No quinto capítulo, a docência é enfocada tendo como palco a ambiência educativa complexa. Do entrelaçamento destes elementos, docência e ambiência, fui impelida a olhar para a formação docente no Instituto Federal Farroupilha, de maneira particular. Busquei, assim, no sexto capítulo da tese, retratar como efetivamente ela ocorre, para que direção caminha e como os professores a compreendem na conjuntura apresentada.

As discussões e elaborações construídas nesses capítulos levaram-me a reunir uma gama de elementos para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. O sétimo e último capítulo traz, portanto, uma síntese das ideias que foram sendo produzidas ao se tratar da ambiência, da docência e da formação em um Instituto Federal, percorridas até o presente momento. Nessa parte, apresento a referida rede no intuito de colaborar efetivamente com a formação docente no IF Farroupilha. Essa é uma proposta que poderá servir como possibilidade para outras inserções que busquem alavancar a reflexão e a discussão de temas relevantes para o docente e para a instituição.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA – SOBRE CONTORNOS E COMBINAÇÕES

Escolher os caminhos, definir os traços, as direções e os elementos, parece-me ser o primeiro ponto a ser tecido na proposição da pesquisa. O estranhamento diante do que parece conhecido e familiar suscita dúvidas e questionamentos e impulsiona o sujeito a buscar respostas. Pesquisar constitui-se, assim, tarefa complexa e reveladora do mundo cotidiano, vivido e sentido pelos sujeitos. Importa transcender ao senso comum, transpor as significações e as primeiras impressões, olhando-as e interrogando-as na perspectiva de que a dúvida fomenta o desafio de compreender este mundo incerto, transformativo que se mistura à vida das pessoas.

Das vivências como docente em um Instituto Federal, inserida em um contexto de autoformação e atuação, despontaram as primeiras intenções desta pesquisa. Parto de um saber empírico o qual se revelava conhecido e desconhecido, previsto e inesperado, despertando-me o desejo e a curiosidade de adentrar na essência dos fenômenos observados. Este momento inicial demandou uma reflexão sistemática e organizada em torno da qual foi definido o objeto de estudo deste trabalho. Havia um campo de ideias que circundavam a docência e a ambiência, concebidas como elementos complexos os quais se integram e interagem mutuamente. Atrelado a esses, inquietava-me as propostas de formação docente até então desenvolvidas na instituição da qual sou parte constitutiva.

Frente a essas colocações, estruturei o trabalho tendo como ideia central – **tese** – a necessidade de compreender como se constitui a docência na ambiência complexa dos Institutos Federais; e a partir daí, sistematizar elementos para uma rede de [trans] formação docente que venha a auxiliar estes profissionais em suas trajetórias de autoformação e atuação. Nesses termos, foi elaborada a questão norteadora da pesquisa: **como se constitui a docência na ambiência complexa do Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente?**

Essa questão reflete os meus questionamentos e as minhas preocupações enquanto educadora de contextos diferentes de formação e de público em uma única instituição de ensino. Para dar conta do estudo, encontrei suporte teórico nos estudos que abordam a docência como profissão complexa, desenvolvida em realidades diversificadas. Cunha (2008) aponta para a importância deste tema, uma vez que diversos desafios e dilemas apresentam-se no percurso da carreira docente, tendo o professor que lidar com eles, muitas vezes, sem preparo e apoio por parte da instituição, e/ou a ausência de investimento concreto em formação.

Esses desafios e dilemas do cotidiano, associados a uma série de características objetivas, subjetivas e intersubjetivas presentes no cotidiano institucional e docente produzem uma ambiência refletida nas ações e relações estabelecidas entre os sujeitos (MACIEL, 2000). Assim, aliando o estudo sobre a complexidade da docência e a ambiência, proponho o termo “ambiência complexa” direcionada às práticas formativas dos professores no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Somado a isso, busquei ainda trazer como tema para o meu estudo o conceito de redes de formação, abordadas por Maciel (2010, p. 16) como contextos desenvolventes, nos quais se configuram ambiências positivas e a oportunidade para o exercício de um profissionalismo interativo. Tal aspecto foi considerado na pesquisa por constatar empiricamente a dificuldade de implementação de um programa institucional de formação docente que atenda às necessidades e os interesses dos meus colegas docentes mediante o seu fazer pedagógico. Soares e Cunha (2010) ratificam esse ponto de vista por meio do excerto

Fica evidente a falta de uma ambiência que valorize a formação pedagógica e que oportunize, institucionalmente, uma reflexão coletiva sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, metodológicos da prática docente. O que equivale a dizer que essa formação, efetivamente, não tem se concretizado como uma política institucional dos programas (p. 124).

Alicerçada nessas reflexões, passei a pensar de forma mais enfática nas demandas envolvidas na problemática descrita o que me levou a elaborar questões consequentes no intuito de dar sustentação e complementaridade para o desenvolvimento da pesquisa, a saber,

- Como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação?
- Que elementos contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho?
- Quais as relações presentes entre a docência e a ambiência em um Instituto Federal?
- Quais as demandas da docência na ambiência complexa que contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente?

Diante do exposto, o objetivo norteador da pesquisa é: **compreender como se constitui a docência na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.**

Nessa perspectiva, foram delimitados objetivos específicos, são eles:

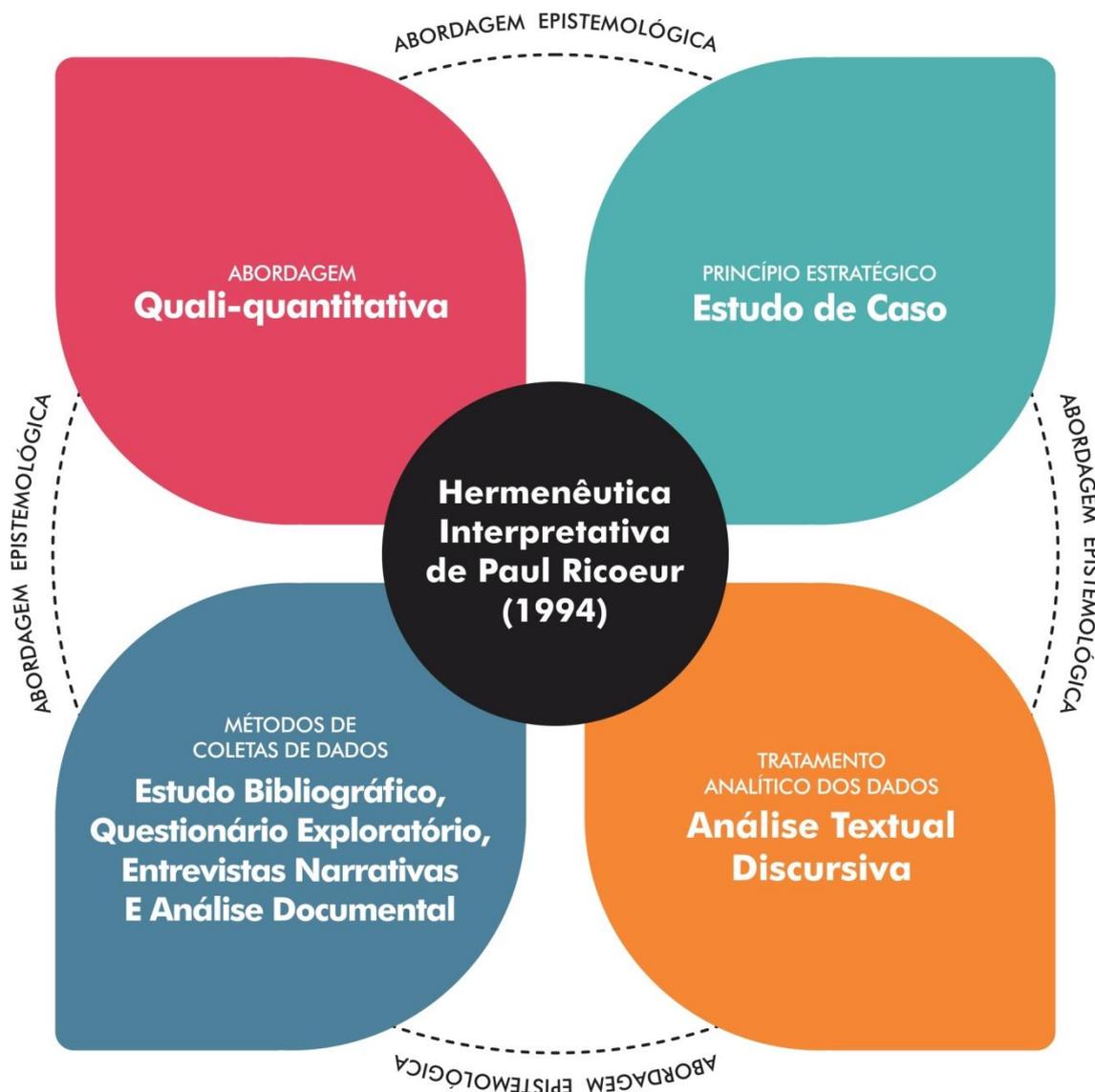
- descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação;
- reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho;
- analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um Instituto Federal, tendo em vista a [trans] formação docente;
- inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF que contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Respalhada nessas proposições, passei a definir os elementos teóricos, metodológicos e epistemológicos que dariam sustentação ao trabalho. Gressler (2004) utiliza a expressão *design* investigativo para retratar os principais tópicos os quais foram considerados nessa trajetória. Para a autora, o *design* investigativo

[...] tem sido traduzido como desenho, planejamento ou delineamento. O *design* corresponde ao plano e as estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder as questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a lógica que liga entre si os diversos aspectos da pesquisa (p. 87).

A partir desse conceito, busquei apontar, por meio da figura 1, os elementos que compõem o *design* investigativo.

Figura 1 – Elementos que compõe o design investigativo



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trazê-los, demarco o entendimento de que se constituem na/com a práxis como unidades particulares dotadas de sentido. No entanto, para compreendê-los em sua totalidade é fundamental a percepção de que interagem em um movimento circular. A circularidade encontra sustentação teórica na visão da hermenêutica ricoeuriana, a qual aponta para a existência de uma pré-compreensão que se modifica e é apropriada na própria dinâmica circular, não linear, que favorece e interfere na interpretação dos significados pelos sujeitos.

Nesse sentido, abordar as contribuições do filósofo e pensador francês Paul Ricoeur (1994) tem um significado especial na realização deste trabalho, uma vez que encontrei nas

obras desse autor os alicerces para a análise interpretativa das narrativas, importante fonte de coleta de dados.

Gamboa (2003) afirma que todos os elementos técnicos valem desde que articulados à concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando. Desse modo, os procedimentos adotados, no decorrer do trabalho, estiveram ancorados a uma lógica do conhecimento, neste caso, na hermenêutica ricoeuriana, compondo a tessitura das partes e dos sentidos e compreensões acerca do tema desenvolvido.

A partir deste momento, relato como se constituiu a trajetória de pesquisa e quais as opções metodológicas adotadas. Nesse caminho percorrido, busquei fundamentar as escolhas e posturas descritas consonantes com os aportes teóricos e à postura epistemológica já anunciada. Com base nesses elementos, descrevo os entrelaçamentos e os nós, que amarrados, resultaram na configuração do *corpus* da pesquisa.

1.1 A CONFIGURAÇÃO DO CORPUS – LAÇADAS E NÓS

O início da pesquisa demarca um período de escolhas acerca de métodos e de procedimentos que a tornem concreta e possível. Este é um processo reflexivo o qual envolve estudo e tomada de decisões, tendo em vista a apropriação da realidade e do contexto investigativo. Minayo e Sanches (1993) expressam a importância deste momento inicial do trabalho, visto que o conhecimento científico se constitui nas articulações entre a teoria e a realidade, tendo como fio condutor o método, com a função fundamental de articular e fundamentar esses conhecimentos de maneira a proporcionar um caminho coerente de investigação.

Gamboa (2003) enfatiza acerca dos aspectos implicados na elaboração do conhecimento científico. Dentre eles, destaca a necessidade de considerar as condições espaço-temporais em que se desenvolve a pesquisa, a relação entre o sujeito e o objeto e a explicitação da lógica de construção do conhecimento, envolvendo tanto as questões quanto as respostas dela decorrentes.

A sinergia entre esses elementos descortina para o pesquisador os significados e os sentidos presentes no fenômeno investigado, revelando a sua complexidade. Assim, o *corpus* dessa pesquisa estruturou-se a partir dessa sinergia, das interações entre teoria e prática, tempo e história, na qual diferentes fios e matizes foram tramados aferindo sentido e concretude à proposta delineada.

Na acepção de Bauer e Aarts (2002), o termo – “*corpus*” – de origem latina sugere a elaboração de um conjunto de materiais metodológicos e epistemológicos constituídos em um campo interativo composto pelo tema e pela concepção filosófica definida para dar o suporte à pesquisa, neste caso, a hermenêutica interpretativa ricoeuriana. Compreendo, portanto, que o *corpus* é o próprio cruzamento entre esses elementos assentado sobre um cenário específico, ou seja, os Institutos Federais.

Diante dessas reflexões, olhar de forma investigativa para o meu contexto de atuação – o Instituto Federal Farroupilha – bem como, para as tramas entretecidas na ambiência e na docência, trouxe a possibilidade de contribuir com a qualidade das práticas formativas e com as vivências pessoais e profissionais nessa instituição educativa. Diante desse cenário, preoquei-me em escolher uma abordagem de pesquisa que possibilitasse aprofundar o conhecimento acerca da temática em sua especificidade. Baseada nos estudos de Bauer e Gaskell (2002), Flick (2009), Gamboa (2003) e Yin (2005), encontrei a fundamentação teórica necessária para justificar a opção pela abordagem quali-quantitativa de pesquisa. Por meio desta, percebi a necessidade de trazer os dados quantitativos e qualitativos como contributos para o desvelamento dos significados e sentidos que a problemática abarca.

Assim, busquei compreender o que empiricamente era constatado e estabelecer relações, diferenças e semelhanças entre as informações colhidas no decorrer do processo investigativo. Como estava diante de um estudo sobre a docência constituída em um contexto específico, a abordagem quali-quantitativa conduziu-me na análise de um caso concreto em uma ambiência singular. Flick (2009, p. 28) aponta que esta abordagem “é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Estar conectado com a realidade é, portanto, um aspecto essencial para o trabalho. Diante do exposto, entendo que o estudo adquire relevância social e educacional à medida que influencia, inspira, problematiza as práticas dos sujeitos em seus contextos de atuação. Nas palavras de Gamboa (2003),

o grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. Se a pesquisa toma como ponto de partida os problemas concretos, e consegue elaborar diagnósticos concretos, a sua eficácia está em fornecer critérios de ação e de intervenção (p. 404).

Partindo dessas considerações, deparei-me com circunstâncias que se mostravam consoantes aos princípios postulados pelas pesquisas do tipo Estudo de Caso. Esta percepção demandou leituras e estudos a fim de buscar o embasamento teórico para o trabalho. Nas

colocações de Yin (2005, p. 22), encontrei conteúdos conceituais para compor a minha trajetória investigativa. Nas palavras do autor, “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Considerando que o cenário de pesquisa escolhido é um Instituto Federal, com estrutura multicampi e que os *campi*, somados à reitoria, serão contemplados neste trabalho por meio de seus sujeitos, percebi estar diante de um estudo de caso múltiplo (YIN, 2005). Neste, os resultados coletados em diferentes ambientes e entre os sujeitos permitem generalizações e podem ser replicados frente a um arcabouço teórico. Com este trabalho, o pesquisador deverá apropriar-se do conjunto de dados de cada caso que deverão entrelaçar-se a fim de extrair conclusões válidas.

Definidos esses aspectos fundamentais, diferentes meios foram compondo os caminhos da pesquisa. Dessa forma, procurei no conceito de triangulação a fundamentação para trabalhar com os métodos adotados. Conforme afirma Flick (2009),

A triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento (p. 238).

A partir dos estudos de Denzin (1989) e Flick (2009), compreendi que estava diante de uma “triangulação metodológica”, ou seja, com a combinação entre diferentes metodologias para a investigação da problemática. Nesse sentido, Denzin (1989) apresenta dois tipos no que se refere à triangulação metodológica¹; verifiquei a partir da apropriação destes conceitos que estava diante da *triangulação intermétodos*, uma vez que esta envolve a utilização de diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

Outro aspecto interessante na adoção desse processo é que ele permite colocar as informações obtidas da aplicação de cada método em confronto, a fim de verificar a convergência dos resultados da investigação, se estes conduzem às mesmas conclusões ou não. A partir daí, o *corpus* da pesquisa se constitui na articulação entre tais resultados, na relação entre o todo e as partes. Maciel (2000, p. 28) postula que “a realidade é feita de laços e interações, sendo que, para compreendê-la, é preciso um pensamento em constante movimento entre as partes e o todo, percebendo o *complexus* – o tecido que junta o todo”.

¹ Triangulação intramétodo e triangulação intermétodos.

Portanto, a triangulação, certamente, permite a configuração de uma perspectiva holística perante a realidade investigada.

Desse processo de combinação de diferentes métodos, podem-se obter três resultados diferentes: a convergência das conclusões; a complementaridade, onde diferentes aspectos evidenciam o mesmo problema; ou a divergência/contradição de resultados. Encontrar quais são esses resultados e entrelaçá-los ao objetivo da pesquisa e ao referencial teórico, constitui-se em um trabalho complexo e circular, resultando num material de significados.

Mediante essas considerações, compreendi que o referencial teórico e os elementos empíricos obtinham significado concreto quando trabalhados de forma entrelaçada, ou seja, no sentido de junção. Por isso, optei por apresentá-los de forma integrada, mediante a discussão dos temas que representam as bases estruturais desta tese.

O início deste caminho foi marcado pela necessidade de realizar uma revisão sistemática da literatura, pesquisar publicações e estudos no intuito de dar consistência ao trabalho. Nos estudos, fui aos poucos reunindo subsídios de cunho conceitual, teórico e metodológico em torno das questões de pesquisa. Nesse sentido, Boccato (2006, p. 266) afirma que:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Realizei, dessa forma, um rastreamento de materiais em repositórios de pesquisa, eventos científicos e bibliografias existentes que possibilitaram obter maior clareza e discernimento quanto ao objeto de estudo e os seus desdobramentos. Constatei, por meio deste trabalho, elementos e relações ainda muito pouco explorados. Para organizar todo esse sistema de informações, foi necessário criar um arquivo no qual alguns tópicos foram destacados, tais como: ideia central, conceitos, verbetes, procedimentos metodológicos e autores citados. A partir daí, foi possível mapear as produções acadêmicas e científicas em torno das seguintes temáticas: Educação Profissional; Institutos Federais; ambiência educativa complexa; docência e redes de [trans] formação docente.

No entanto, ao evocar constantemente o problema de pesquisa, olhando-o de forma minuciosa, constatei que alguns elementos deveriam ser explorados em outras fontes de pesquisa. Compreender as demandas da docência e as configurações da ambiência institucional e docente nos Institutos Federais levou-me a examinar o conteúdo de

documentos que definem e explicam muitas das práticas e vivências nesse contexto de atuação. Diante dessa situação, encontrei na Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 – lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – fundamentação referente as características e demandas para a docência.

Além dessa lei, outros documentos institucionais permitiram complementar o estudo, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento do Instituto Federal Farroupilha. Intencionava saber sobre que iniciativas e intenções estavam previstas para a formação de professores e de que maneira foram planejadas e articuladas entre seus gestores e comunidade acadêmica. A partir deste levantamento, consegui entrelaçar diferentes conteúdos, relacionados ao **estudo bibliográfico** e a **análise documental**.

O *corpus* da pesquisa estava sendo delineado, tomando forma e conteúdo. Entretanto, configurá-lo à luz da hermenêutica ricoeuriana fez com que percebesse um espaço que precisava ser explorado, o qual seria possível com a participação das pessoas, sujeitos que vivem e sentem todas as implicações de trabalhar como docentes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Buscava conhecer melhor a realidade pesquisada, o ambiente de vida/trabalho dos professores, a profissão docente e os processos individuais e coletivos de formação. Para isso, contei com dois procedimentos metodológicos específicos, o **questionário exploratório** e as **entrevistas narrativas**.

Para elaborar o questionário, foi imprescindível definir eixos investigativos por meio dos quais seriam obtidas informações com relação à (aos): caracterização do corpo docente; experiência e atuação docente; cultura institucional; indicadores de motivação docente; adaptação à mudança, a situações desafiadoras; processos de formação em serviço; e práxis docente. Para cada um desses elementos, foram destacados aspectos atinentes e elaboradas questões acerca do universo vivido e significado pelos docentes. No quadro a seguir, apresento essa configuração.

Quadro 1 – Sistematização dos aspectos considerados no questionário

EIXOS INVESTIGATIVOS	ASPECTOS RELACIONADOS	ITENS/QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO
CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE	Dados pessoais e de formação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Nome, sexo, idade. • Curso(s) de Graduação. • Curso(s) de Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). • Curso de formação pedagógica para atuar na Educação Básica • Técnica e Tecnológica (EBTT).
EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE	Experiência docente anterior ao ingresso no IF Farroupilha.	<ul style="list-style-type: none"> • Nível em que atuou. • Tempo. • Instituição(ões). • Função desempenhada além da docência:
	Atuação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Campus que atua. • Nível(is) de Ensino. • Curso(s) que atua. • Modalidade (presencial e/ou à distância). • Atividades em que está envolvido (ensino, pesquisa, extensão, gestão). • Tempo de docência no IF Farroupilha. (fases da carreira)
MOTIVAÇÃO DOCENTE	Motivação Inicial e Motivação Intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • O que o motivou a ser professor? • Esses aspectos motivacionais continuam presentes nos dias de hoje? • Você tem interesse em continuar sendo professor ou deseja atuar em outra profissão? Em caso negativo, que outra profissão e por quê? • Quais são as suas perspectivas pessoais e profissionais de futuro?
CULTURA INSTITUCIONAL	Contexto organizacional: crenças, valores e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao IF Farroupilha.	<ul style="list-style-type: none"> • Em termos gerais, que conceito você tem do IF Farroupilha? • Como você percebe esta instituição quanto a sua acolhida e organização do trabalho docente? • Defina o IF Farroupilha com três características. • Você se sente bem no seu ambiente de trabalho? Justifique. • Que grau você atribui a consideração dos gestores (diretores/chefes imediatos, coordenadores,...) diante do trabalho que você desenvolve? • Que fatores dificultam o bom andamento do trabalho no Instituto Federal? (Mobilidades entre os campus)
ADAPTAÇÃO À MUDANÇA, A SITUAÇÕES DESAFIADORAS	Fatores de resiliência	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se percebe mediante projetos novos, desafios inerentes ao trabalho? • Diante de situação(ões) adversa(s) com seus alunos, colegas e/ou gestores você se sente estimulado a enfrentá-la(s) ou não? Explique. • Cite os aspectos que geram maior estresse em sua atividade profissional? • O que lhe dá prazer, motivação em seu trabalho? • Qual sentimento é mais forte mediante as exigências de seu trabalho no contexto do IF Farroupilha?
PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	Constituição e aprendizagem da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Quando você ingressou no IF Farroupilha, você recebeu orientação quanto ao seu trabalho? Se recebeu, que elementos foram abordados? • Você percebe a existência de um programa de formação continuada para os docentes da Instituição? Qual sua opinião sobre este, caso exista? • Há auxílio dos professores mais experientes aos iniciantes na carreira docente? • Qual sua opinião sobre a formação em serviço? Justifique.
MOTIVAÇÃO DOCENTE	Motivação Inicial e Motivação Intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de sua vivência, como concebe a docência em um Instituto Federal? • Que aspectos pedagógicos (relativos ao ensino) você considera importantes a sua prática docente? • Você tem autonomia no seu agir como professor? No caso de resposta negativa, explique por que. • Você percebe relação entre a teoria e a prática no transcorrer de suas aulas? Em que momento(s)?

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas do questionário foram enviadas para as listas de docentes dos *campi* e da reitoria do IF Farroupilha por meio da ferramenta Formulários Google, disponível na web. Optei por esse meio, uma vez que aplicá-lo de forma presencial demandaria mais tempo e recursos financeiros, visto que o referido instituto apresenta estrutura *multicampi*, com unidades situadas em diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

Foi destinado o período de três meses para os professores responderem ao questionário. Ao término desse tempo, estava diante de dados quantitativos e qualitativos a serem analisados e interpretados. Passei, então, a tabular e classificar tanto as respostas das perguntas quantitativas quanto as provenientes de perguntas abertas. Nesse momento, observei a recorrência de aspectos relevantes para a discussão em torno da temática da pesquisa, organizando-os um a um em meu computador. Ao abordar as respostas do questionário no decorrer do texto, utilizei a simbologia da agulha, cujo desenho está assim representado:



Além de ser uma fonte rica de informações, os questionários ainda possibilitam ajustar os tópicos-guia e facilitaram a escolha dos sujeitos convidados a participar das entrevistas narrativas. A partir daí, foram selecionados aleatoriamente seis docentes efetivos, cujo ingresso no IF Farroupilha foi realizado mediante concurso para cargo efetivo há mais de dois anos, ou seja, com o estágio probatório concluído. No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados, optei por identificá-los com desenhos de bordados.



A partir dessa definição, agendei os horários e os locais. Iniciei as entrevistas, seguindo os passos:

1. Preparação: recebi o professor entrevistado, retomando os objetivos da pesquisa e da entrevista.
2. Iniciação: lancei tópicos que estimulassem a narração.
3. Narração central: escutei atentamente a fala do professor, registrando-a com um recurso de áudio, até o momento em que ele a deu por encerrada.

4. Questionamentos: após o entrevistado dar por concluída a sua fala, se necessário, fiz algumas perguntas sobre elementos trazidos pelo docente a fim de aproximar-me mais do objeto de estudo.

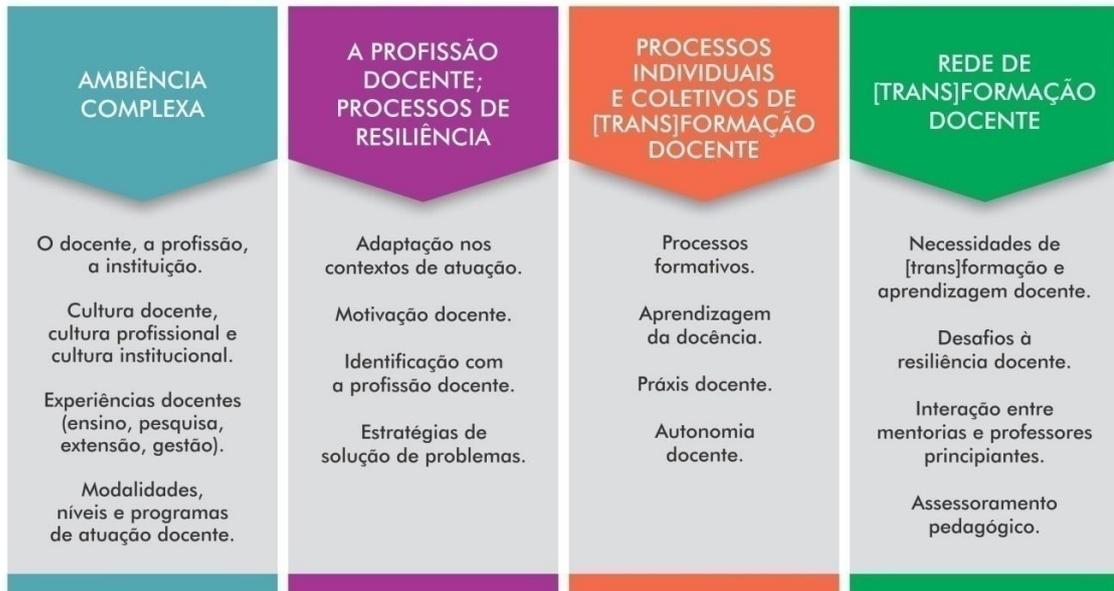
5. Conclusão: parei a gravação, agradecendo a participação do entrevistado e procedi o registro escrito de algumas informações.

Por meio das narrativas, descortinou-se um mundo subjetivo, a cultura, os valores, os hábitos e as experiências estavam implícitos nas falas dos professores. Ao reproduzir histórias estavam construindo o itinerário de sua própria vida. E, ao fazer isso, provocavam o exercício reflexivo sobre as suas vivências particulares. Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que, ao contar histórias, os acontecimentos e os sentimentos da vida cotidiana são colocados em uma sequência e explicados de maneira a configurar a vida individual e social do sujeito. As lembranças do que aconteceu vêm à tona contendo uma mescla de personagens e situações. Estas, se modificam, ganham vida e trazem a luz elementos implícitos por meio do exercício reflexivo e da própria ação do sujeito.

Esse período de entrevistas o qual passei a escutar os professores foi de grande relevância para o estudo e entendimento da hermenêutica ricoeuriana. Na interlocução com o referencial teórico abordado por Ricoeur (1980), encontrei a sustentação teórica e epistemológica para trabalhar com as narrativas dos sujeitos e, assim, entrelaçar os saberes, os sentidos e as relações com a docência, a ambiência e os processos formativos. O autor apresenta duas dimensões implicadas no ato de narrar – a cronológica, na qual os fatos são dispostos pelo sujeito em uma sequência temporal; e a não cronológica, onde os sucessivos acontecimentos são dispostos em uma narrativa, configurando-se o enredo.

A ideia de enredo na Hermenêutica Ricoeuriana é crucial, pois, por meio deste, pequenas histórias se conectam, ou seja, unidades pequenas e individuais são interligadas dando sentido à narrativa. Por isso, muito mais que uma listagem de fatos, há uma construção na qual o tempo e os sentidos atribuídos também comunicam ideias e informações. Para captar esses sentidos, utilizei os tópicos-guia já abordados nos questionários exploratórios. Entretanto, nesse momento, foram assim estruturados:

Figura 2 – Tópicos-guia das entrevistas narrativas



Fonte: Elaborado pela autora.

No bojo das narrativas, estava a essência de meu objeto de estudo. Para dar conta da interpretação dos conteúdos ali contidos, a hermenêutica ricoeuriana enquanto fundamentação epistemológica norteou o caminho que percorri à essência dos fenômenos estudados.

1.2 A HERMENÊUTICA RICOEURIANA E A INTERPRETAÇÃO DE NARRATIVAS

Compreender os postulados de Paul Ricoeur, no que se refere às narrativas, foi uma tarefa complexa iniciada no período de elaboração do projeto, estendendo-se à escrita da tese. Retomar essa trajetória revela momentos significativos de discussão com os colegas de curso, que somados aos encontros de orientação possibilitaram o acesso ao material de estudo e a apropriação de conceitos importantes desenvolvidos pelo autor. A partir daí, desencadeou-se um processo crítico-reflexivo que conduziu para a adoção da hermenêutica ricoeuriana como postura filosófica para o trabalho. Passo a passo, esta ocupou um lugar de excelência quando ao analisar o conteúdo emergente das narrativas, estruturou-se progressivamente o *corpus* da pesquisa.

Estava diante de uma teoria do conhecimento que possibilitava agregar as concepções de realidade trazidas pelas vivências enquanto docente e pesquisadora com o desafio de propor contribuições formativas para os professores da educação profissional no âmbito dos Institutos Federais. Gamboa (2003) reflete essa relação entre o sujeito e o objeto de estudo

quando questiona: “Como colocar de fora o sujeito, quando o objeto e o sujeito têm uma unidade de contrários, não pode existir um separado do outro?”. Existe uma relação na qual esses dois elementos se encontram e se entrelaçam no itinerário investigativo que constitui a pesquisa.

Um itinerário constituído de muitas histórias passou a alimentar o *corpus* do trabalho. Ao narrar, muito mais que enumerar fatos, acontecimentos, os sujeitos construíam um enredo de sua vida onde pequenas histórias se interligavam em uma história maior.

De origem latina, a palavra ‘narrativa’ deriva de *narrare* que significa relatar, contar uma história. Ao fazer isso, o sujeito encontra explicações, articula o pensamento, busca compreender aspectos vividos e sentidos. Ricoeur (2006) considera o ato de narrar como uma capacidade de o indivíduo projetar o mundo, colocando em correlação narrativa e temporalidade. Ao produzir um relato, o sujeito em processo autorreflexivo, elabora a si próprio com a identidade que lhe é particular. Na trama por ele produzida, estão presentes outros atores, explicações e contextos em uma organização temporal. Portanto, ao escutar as narrativas dos entrevistados, é possível compreender que estes as elaboram trazendo presente essa dimensão temporal implícita nas vivências e nas significações que as representam.

Conforme Paul Ricoeur (1994), o tempo não se resume a algo meramente cronológico, linear, mas sim, abarca um paradoxo entre o passado, o futuro e o presente, ou seja, do passado, trazemos as lembranças, a memória; do futuro, projetamos expectativas, antecipamos acontecimentos; e no presente, reunimos as duas coisas – as memórias e as expectativas. Sendo assim, o autor retrata que o presente é composto por um presente de coisas passadas, um presente de coisas presentes e um presente de coisas futuras – está aí estabelecido o paradoxo do qual trata Ricoeur.

Atrair a dimensão temporal da experiência humana às narrativas faz com que este tempo se constitua em um tempo humano, carregado de traços que permitem ao sujeito compreender o mundo. Ao considerar essas questões, reafirmo o quão complexa é a tarefa de retirar das narrativas, os substratos para a elaboração e/ou confirmação de uma tese. O autor ainda complementa: “Seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por las expectativas relativas al curso de la historia, expectativas que corregimos poco a poco y a medida que la historia se desarrolla, hasta que alcanza su conclusión” (RICOEUR, 2006, p. 11)².

² Tradução da autora: “Seguir uma história é uma operação muito complexa, guiada sem cessar pelas expectativas relativas ao curso da história, expectativas que corrigimos pouco a pouco e à medida que a história se desenvolve, até que alcança sua conclusão” (RICOEUR, 2006, p. 11).

Diante de que o esforço de compreender a si próprio e ao mundo faz parte da hermenêutica interpretativa ricoeuriana, recorri a essa teoria a fim de fundamentar a escolha pelas narrativas como meio de captar os sentidos atribuídos pelos docentes de um Instituto Federal à própria docência e aos seus processos formativos.

Ao narrar, o sujeito coloca em jogo a arte de produzir, representar; nesta perspectiva, utilizei o conceito de *mimese*, explorado por Ricoeur (1994). Muito mais que simples imitação, réplica, o autor supõe o entendimento do conceito de *mimese* enquanto operações, ações dinâmicas por meio das quais os acontecimentos são reconstruídos, (re) produzidos. Assim, é possível afirmar que esta é uma imitação produtora de sentidos.

Logo, quando narra acontecimentos, constrói uma trama, o sujeito o faz em uma imitação inventiva, ou seja, até mesmo ao imitar algo novo é produzido, um fazer, um narrar diferente com peculiaridades relacionadas à sua vivência, linguagem, cultura, mundo interno. Isso torna a Hermenêutica Ricoeuriana um subsídio valioso para compreender as construções humanas reiteradas em lembranças, no imaginário explicitado de forma simbólica pelos sujeitos (RICOEUR, 1989). Estas lembranças relatadas, contadas por meio da narrativa são interpretadas por um processo circular explicitado pelo autor como a *tríplice mimese*. Esta supõe um movimento dinâmico, conectado, no qual as interpretações dos sujeitos adquirem sentido e se articulam concomitantemente. Passarei, então, a explicitar este movimento.

Figura 3 – Representação da Tríplice Mimese



Fonte: Elaborado pela autora.

O mundo da narrativa é evidenciado numa relação entre prefiguração, configuração e refiguração, ao que Ricoeur denominou de *mimese I*, *mimese II* e *mimese III*. Procurei estudar e caracterizar cada uma delas, já que serviram de sustentação para compreender e interpretar as narrativas obtidas por meio das entrevistas com os docentes.

Mimese I

Há um sujeito que habita o mundo e que traz uma experiência, ao mesmo tempo cotidiana e temporal; suas ações e interações irão produzir marcas do tempo vivido, bem como, da história ou da ficção. Compreendo ser este um mundo prático, ainda não explorado pela construção poética de quem narra, mas que já serve de referência para essa própria

construção. É um mundo pré-figurado que, embora ainda não pronunciado, entra em jogo para a representação da ação, constituindo-se assim em uma pré-narrativa.

Ricoeur (1994) caracteriza a *mimese I* como:

Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido de *mimese I*: imitar ou representar a ação é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária [...] A despeito da ruptura que ela institui, a literatura seria incompreensível para sempre se não viesse a configurar o que, na ação humana, já figura (v. 1, p. 101).

Esse mundo simbólico concorre para descrever ações. São traços os quais compõem modalidades de discursos que podem ser chamados de narrativos, quer se trate de uma narrativa histórica, quer se trate de uma narrativa ficcional (RICOEUR, 1994). Logo, para interpretar a ação, existe uma convenção já instituída pela humanidade, são recursos simbólicos de um campo prático, empírico. O autor chama a atenção de que pré-existe um sistema de signos, regras e normas, fazendo com que a narrativa seja sempre simbolicamente mediatizada por estes referentes socialmente construídos. É, então, chegado o momento em que o sujeito compõe a narrativa. Uma série de episódios e acontecimentos são contados e ganham sentido numa sequência temporal. É a tessitura da intriga, ou *mimese II*.

Mimese II

A configuração da sucessão de episódios é concebida como intriga e apresentada, consoante Ricoeur, como o que dá acepção aos acontecimentos; tais acontecimentos, de forma desconectada, pouco sentido teriam. Neste caso, há um fio invisível de conectividade entre os fatos que compõem a narrativa de modo a tornarem-se compreensíveis.

O autor destaca a função mediadora da *mimese II*. Acrescenta que há uma ponte de ligação entre o mundo prático, pré-figurado (*mimese I*) e o mundo compreendido pelo leitor ou expectador (*mimese III*). Ricoeur (1994) justifica esta função da *mimese II*, apresentando:

1. a mediação entre o que acontece individualmente com o sujeito, ou seja, os acontecimentos individuais e a história como um todo; ao construir tal história, o indivíduo está dando sentido aos episódios, até mesmo na maneira como os apresenta e dispõe na trama construída (RICOEUR, 1994, v. 1, p. 103);

2. a mediação entre diferentes elementos: sujeitos, datas, objetivos, meios, conjunturas, condições;

3. a mediação entre os elementos temporais, envolvendo duas dimensões:

- a episódica – reconhece que há um conjunto de fatos que caracterizam a história;
 - e, para o autor, a mais importante – a síntese configurante, a qual converte os meros episódios em narrativas. Nas palavras de Ricoeur, “esse ato configurante consiste em ‘considerar junto’ as ações de detalhe ou o que chamamos de os incidentes da história. Dessa diversidade de acontecimentos é extraída a unidade de uma totalidade temporal” (RICOEUR, 1994, v. 1, p. 104).

Verifico, a partir destes estudos, quão desafiadora se apresenta a reflexão por parte do pesquisador na compreensão desta dinâmica, na qual tantos elementos e relações estão envolvidos. Penso que a análise textual discursiva (ATD), a ser abordada no próximo segmento deste capítulo, constitui-se em um conjunto de procedimentos por meio dos quais procuro exercitar a compreensão dos elementos trazidos nas narrativas em face da Hermenêutica Ricoeuriana.

Mimese III

considerada o ponto de chegada do processo narrativo. Ela representa a conclusão de um percurso, não como algo acabado, esgotado, mas, sim, o ponto em que a narrativa pode ser interpretada pelo horizonte de quem a lê ou a escuta, conferindo-lhe sentido e significado além daquele atribuído pelo autor. Segundo o próprio Ricoeur (1994), Gadamer³ (1960) chamaria em sua hermenêutica filosófica como o momento da “aplicação”.

Diferentes mundos se entrecruzam; é assim caracterizada como a “intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica” (RICOEUR, 1994a, p. 110). É muito interessante salientar que o leitor/ouvinte abre-se a uma realidade diferente da sua. Ao interpretar, apropria-se e deixa-se influenciar por um mundo que o transforma e é por ele transformado, mediante a sua capacidade de acolhimento.

O que é comunicado, em última instância, é, para além do sentido de uma obra, o mundo que ela projecta e que constitui o seu horizonte. Nesse sentido, o ouvinte ou leitor recebem-no segundo a sua própria capacidade de acolhimento que, também ela, se define por uma situação ao mesmo tempo limitada e aberta a um horizonte de mundo. O termo horizonte e aquele, correlativo, de um mundo aparecem assim duas vezes na definição acima sugerida de mimesis III: intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor (RICOEUR, 1994, v. 1, p. 351).

O entrecruzamento a que se refere o autor trata de uma fusão de horizontes distintos, ou seja, mesmo que leitor/ouvinte e escritor tragam aspectos históricos, temporais e culturais

³ GADAMER, H. G. (1989). *Truth and Method*, 2nd edn. London: Shead & Ward [German original, 1960].

diferentes, ao recebê-los e assimilá-los por meio do texto, reconstituem tais aspectos, apropriando-se deles (no sentido de tornar familiar e seu, o que era distante e desconhecido). Significa estar aberto a uma nova proposta de estar no mundo, compreender-se e compreendê-lo: “...esta não está *atrás* do texto, como estava uma intenção encoberta, mas *diante* dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre, revela. A partir daí, compreender é *compreender-se diante do texto*” (RICOEUR, 1994, p. 353). Assim, o texto irá se revelando, sendo desnudado na relação escritor e intérprete.

Como já retratado, esse é um processo que se encerra em si mesmo. “Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo” (RICOEUR, 2006, p. 115). Acredito que é um exercício o qual colabora para a [auto] compreensão dos sujeitos docentes sobre as suas trajetórias no contexto de um Instituto Federal. Ao compor e verbalizar as vivências adquiridas, a reflexão poderá ser importante prática para fomentar processos autoformativos⁴. Debruçar-me sobre as tramas construídas e compreendê-las demandava uma estratégia de análise que possibilitasse apreender os sentidos imersos nos discursos elaborados no campo narrativo. Para tanto, optei pela análise textual discursiva; por meio dessa reflexão, penso que se efetivou o movimento interpretativo de caráter hermenêutico proposto no trabalho.

1.3 A ANÁLISE DAS NARRATIVAS SOB O VIÉS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

A análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), constitui-se em um movimento auto-organizado no qual o pesquisador trabalha com unidades, partes do discurso que em relação entre si aos poucos compõe o todo. Os elementos que compõem o ciclo no qual se constitui a ATD estão relacionados com:

- a desmontagem de textos;
- o estabelecimento de relações;
- a captação do novo emergente.

Ao abordar sobre o primeiro elemento, os autores discutem sobre: leitura e interpretação a partir de um mesmo texto, o *corpus* da análise textual e a desconstrução e

⁴ Os processos autoformativos implicam em um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se” (MARCELO, 1999).

unitarização dos textos. De posse do conteúdo das narrativas e dos estudos realizados, passo a relatar o meu percurso de análise dos textos.

O trabalho de análise foi iniciado quando li as narrativas dos entrevistados e realizei a transcrição a fim de apropriar-me consistentemente das falas dos sujeitos. Estava diante de um conjunto de textos e realizei muitas vezes a leitura; a cada olhar, novos sentidos e significados foram se desvelando.

Estudos relacionados à polissemia têm mostrado que um mesmo texto pode suscitar diferentes leituras e interpretações por diferentes leitores, ou seja, há um significado latente ou implícito no texto; a análise textual discursiva considera os diferentes significados que podem emergir a partir deste texto.

Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13).

Por meio dessa citação, percebi os sentidos implícitos nas narrativas as quais demandavam esforço contínuo de compreensão e interpretação. Este é um trabalho que requer leitura aprofundada na busca de abrir-se à perspectiva do outro. Essa perspectiva, segundo os autores, carrega consigo implicações teóricas, conscientes ou não. A partir dos elementos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, novas teorias podem ser construídas; sendo assim, “Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16). Neste momento, percebi com clareza a relação entre a análise textual discursiva e o exercício hermenêutico de interpretação.

No entanto, para que este movimento pudesse fluir, foi imprescindível uma atitude transparente com relação aos elementos constituintes da narrativa, pois estes emergiam dos depoimentos e apontavam constantemente direções e caminhos a serem trilhados. Foi um trabalho árduo, complexo, no qual me foi exigido disciplina e envolvimento.

Nesse cenário, à medida que as informações colhidas vieram à tona por meio da leitura atenta e cuidadosa, passei a constituir o *corpus* acerca das narrativas. Este é formado por produções textuais atreladas a fatos, vivências, acontecimentos situados em um tempo e contexto. Subjacente a ele, encontrei uma multiplicidade de significados atribuídos pelos entrevistados que se constituíram em campo fértil para a investigação.

Quando este material estava à disposição, foi necessária sensibilidade para captar os detalhes, as minúcias retratadas. Iniciou-se um valioso trabalho que é o de desconstruir ou desmontar os textos em unidades – a unitarização.

Moraes (2003) sistematiza em três momentos a prática da unitarização:

- a fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- a reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
- a atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Para efetuar o trabalho de organização das frações contidas no texto, os autores sinalizam que é necessário contar com um sistema categorial, ou seja, definir as categorias que permitem o pesquisador agrupar elementos semelhantes. Estava diante da necessidade de categorização, processo no qual os elementos significativos do texto são reunidos por comparação. A necessidade de categorizar é identificada pelo pesquisador quando verifica a recorrência ou retorno cíclico aos mesmos elementos. Conforme os autores, “O que se propõe na análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 27).

Os estudos revelaram-me que a categorização das informações pode ocorrer mediante definição prévia de categorias, como também, emergir do *corpus* – estas últimas são denominadas emergentes.

Nesta investigação, foram utilizados os mesmos eixos orientadores das entrevistas narrativas como categorias prévias, portanto, são elas: ambiência complexa; a profissão docente e os processos de resiliência; processos individuais e coletivos de [trans] formação docente; e rede de [trans] formação docente e seus respectivos desdobramentos em subcategorias. No entanto, acolhi a proposta de captar do texto categorias que poderiam emergir; para isso, foi importante estar receptiva ao novo, ao devir, aquilo que emerge da natureza intuitiva humana. Moraes (2003) retrata essa situação afirmando que:

Chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (p. 198).

Definidas as categorias (a priori e emergentes) e descritos os elementos que as constituem, iniciei o trabalho de construir o “metatexto”. Após desconstruir os discursos, separar unidades, realizei o trabalho inverso, ou seja, estabeleci as relações entre as partes já categorizadas.

O metatexto é uma construção a ser realizada pelo próprio pesquisador onde construirá pontes, elos, que possibilitem a compreensão global sobre o objeto do estudo. Estava diante do desafio de elaborar uma síntese, produzir uma nova ordem. Consoante Moraes (2003),

A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. Esse metatexto constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise (p. 201).

Construir o metatexto é tarefa fundamental para o processo de análise; inicialmente, elaborei textos parciais para as diferentes categorias. Entendi que este trabalho foi grande facilitador para a compreensão do todo. Busquei aglutinar argumentos, posições, ideias dos entrevistados e construir, finalmente, um texto que levou à tese final.

Os estudos indicam que para efetivamente conseguir elaborar a síntese, é chegado um estágio no qual o pesquisador deve afastar-se do *corpus*, visualizando-o com distanciamento, pois assim terá a percepção do todo que vai se reconstituindo. De acordo com Moraes (2003), essa etapa constitui de alguma forma o corpo principal de um metatexto.

Descritos os depoimentos, elaborado o *corpus* sobre o trabalho empírico, definidas e descritas as categorias e elaborado o metatexto, estava diante da tarefa de produzir com a autoria e responsabilidade uma nova teoria, um novo conhecimento. Para isso, foi primordial o exercício da interpretação. Na verdade, verifiquei que tais etapas não ocorrem de forma linear ou fragmentada. A interpretação acompanha o trabalho, desde o seu início; é improvável e empobrecedor refutá-la enquanto exercício que favorece a hermenêutica. No entanto, neste momento, tornou-se o centro do processo de análise. Moraes (2003) reforça essa ideia afirmando que:

No contexto da análise textual, da forma como a compreendemos, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo (p. 204).

Cabe destacar que esse processo aglutinou os depoimentos dos sujeitos, as categorias e subcategorias e o campo teórico numa triangulação cuja relação resultou em um terreno fértil permeado de muitos sentidos. Inferir sobre esses sentidos se constitui num esforço para o pesquisador; neste trabalho, busca explicar os textos e o material empírico num contexto mais abrangente considerando de onde estes se originaram. Inferir significa buscar novos entendimentos resultantes da impregnação intensa do pesquisador e das interlocuções entre teoria e empiria.

Percebi, por conseguinte, durante todo ciclo da análise textual discursiva, a presença da hermenêutica, ou seja, uma construção teórica que se constitui na interpretação dos textos. Escrito de outra forma, parti de elementos empíricos e teóricos e a eles retornei com novas elaborações, compreensões por meio de uma abstração reflexiva e interpretativa.

Encaminhando para o desfecho de todo o movimento que procurei explicitar, encontra-se a minha contribuição enquanto autora de novos constructos validados na práxis educativa. Considerados todos os elementos que fizeram parte deste caminho e mobilizadas estruturas cognitivas e afetivas, adiante lanço proposições que possam de forma efetiva contribuir para a docência nos Institutos Federais – instituições estas marcadas por uma ambiência educativa complexa, na qual os processos formativos merecem ser foco de atenção e investimento.

2 ESTADO DA ARTE

Investigar a docência no âmbito dos Institutos Federais instigou-me, em um primeiro momento, a conhecer os caminhos teóricos já percorridos acerca da temática delineada. Para isso, realizei uma interlocução com os vários enfoques e conceitos construídos nas comunidades profissionais e acadêmicas atualmente presentes nas pesquisas em educação. Este trabalho teve a finalidade de analisá-los e interpretá-los e, a partir desses achados, entrelaçá-los com o objeto de estudo, bem como com as reflexões teórico-metodológicas presentes nesta tese.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

Ainda Jiménez-Vásquez (2014, p. 74) aponta que “Un estado del arte o estado del conocimiento se realiza con la finalidad de mostrar distintas aristas de un tema de estudio: cómo se ha investigado, quién lo ha hecho, las tendencias, los hallazgos, los campos teóricos.”⁵. De acordo com as autoras, procurei estruturar o trabalho tendo como principal referência o estudo dos textos “El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación” de Mariela Sonia Jiménez-Vásquez (2014) e “As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em Educação”, de Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens. Dessa forma, o estado da arte efetivou-se obedecendo às seguintes etapas: fase de busca e seleção da informação (heurística); fase de interpretação das distintas posturas dos autores (hermenêutica); e fase de integração das relações e mediações metodológicas e teóricas (holística).

A fase de busca e seleção das informações (*fase de búsqueda y selección de la información*), “implica una exhaustiva búsqueda, selección y análisis de documentos, desde cuatro dimensiones: empírica, metodológica, teórica y epistemológica” (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 76). Ao proceder esta busca e seleção das informações, houve a preocupação de verificar que relevância os achados de pesquisa apresentam como aportes da investigação realizada. Face a tais colocações, senti a necessidade de buscar

⁵ Tradução da autora: Um estado da arte ou do conhecimento é feito a fim de mostrar diferentes ângulos de um tema de estudo: como foi investigado, quem fez isso, as tendências, as descobertas, os campos teóricos.

procedimentos metodológicos para a sistematização do trabalho e os encontrei nas leituras de Romanowski (2002, p. 15-16). A partir da referência dessa autora, foi delineado um caminho de pesquisa com base nos seguintes passos:

- definição de descritores;
- localização de repositórios de pesquisa acerca de determinada temática;
- definição de critérios para seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- leitura das produções com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, a metodologia e as conclusões;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Considerando esses aspectos e ao tomar contato com as pesquisas já existentes, organizei um quadro para a busca e seleção das informações referentes à delimitação temática apresentada; neste, foram demarcadas as seguintes palavras-chave:

Quadro 2 – Palavras-chave utilizadas para a busca de trabalhos

TESE	ESTADO DA ARTE
Ambiência complexa	Docência complexa
Processos resilientes na profissão docente	Resiliência docente
Aprendizagem da docência	Aprendizagem da docência
[Trans] formação docente	Formação docente; formação de professores
Rede de [Trans] formação docente	Rede de formação docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao fazer uso da estratégia de busca por meio de palavras-chave nos repositórios de pesquisa, verifiquei uma grande quantidade de trabalhos, por isso precisei delimitar meu contexto de investigação, neste caso, os Institutos Federais de Educação. Assim, a busca foi também guiada pelos seguintes descritores de contexto: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia educação profissional, educação básica técnica e tecnológica. Localizados nas produções acadêmicas e científicas, procedi a leitura do resumo dos trabalhos no intuito de verificar quais pesquisas estavam direcionadas à formação docente. Foram analisados:

- trabalhos completos das reuniões anuais itinerantes da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED (no período de 2009 a 2016); e ANPED Sul (de 2010 a 2016) no Grupo de trabalho – Formação de Professores;

- resumos de anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE⁶, no período de 2010 a 2016. A pesquisa dos trabalhos foi dificultada por não termos acesso ao acervo on-line; no entanto, encontrei material referente a 2010 e 2012. Em 2010 a pesquisa realizou-se nos subtemas “Educação Profissional e Tecnológica” e “Formação Docente”. As pesquisas apresentadas em 2012 constam no livro 2 – Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores, apresentados sob a forma de mesa-redonda, simpósios, pôsteres e painéis. Com relação a 2014 e 2016 foi disponibilizado até o presente momento apenas o caderno de resumos.

A busca nos eventos citados foi considerada relevante, uma vez que estes congregam pesquisas na área da educação vinculadas a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Sendo assim, entendo que tais espaços têm oportunizado o desenvolvimento da educação como ciência e proporcionado ampla discussão alicerçada nos estudos e nas experiências de diferentes temas relacionados a processos educacionais e práticas pedagógicas.

Além destes, a busca estendeu-se ao Portal de Periódicos da CAPES⁷; este opera como uma grande biblioteca que congrega diferentes pesquisas com objetivo de fortalecer a Pós-Graduação no Brasil e coloca à disposição da comunidade acadêmica e científica expressivo volume de produções e referenciais para o desenvolvimento de novos estudos. Com o mesmo intuito, realizei o levantamento das produções acadêmicas em outras bibliotecas atreladas a programas de pós-graduação voltados especificamente à educação profissional. Assim, foi feita a busca nas bibliotecas digitais de teses e dissertações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Realizado este trabalho, as informações foram classificadas num arquivo pessoal contendo os documentos analisados na íntegra e os sítios da internet onde foram encontrados. Para sistematizar estes achados optei pela utilização de tabelas; nestas, procurei salientar os descritores de contexto e de busca, tendo como indicadores: o evento ou banco de dados e ano de publicação, o título do trabalho, a autoria, as palavras-chaves apresentadas pelos autores.

A partir daí, foi efetuada a leitura e a análise dos trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo em questão. Nesta fase, denominada de *fase de análise e interpretação de*

⁶ Disponível em: <http://www.endipe2012.com.br/historico.php>.

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa no Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*.

la información (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2014) intenciona-se obter uma visão ampla do tema a partir dos descritores eleitos; entendo ser esta uma análise qualitativa dos estudos realizados; segundo a autora, “Es un proceso de interpretación y reinterpretación de los textos y las ideas (Hermenéutica), y de una integración (holística) de las aportaciones de los autores y las propias”⁸ (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 90).

Para efetuar este trabalho, recomenda-se a realização de várias leituras sobre os textos a fim de encontrar aspectos que em uma primeira análise podem passar despercebidos. A partir daí, procurei estabelecer um diálogo entre/com os autores, ou seja, apreender as ideias centrais e originais do trabalho analisado, buscando argumentar com as minhas posições a respeito do conteúdo; neste exercício, encontrei pontos de convergência e divergência de natureza teórica, epistemológica e metodológica.

Em conformidade com o exposto, apresento o quantitativo de trabalhos selecionados e analisados.

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados

PALAVRAS-CHAVE DO ESTADO DA ARTE						
Eventos/ BDTD	Total de trabalhos encontrados (2010-2016)	Docência complexa	Resiliência docente	Aprendizagem da docência	Formação docente	Redes de formação
ANPED SUL (GT - Formação de Professores)	490	0	0	6	6	0
ANPED Nacional (GT - Formação de Professores)	130	1	0	0	0	1
ENDIPE	1319	0	0	1	4	0
CAPEL	505	1	0	1	1	0
CEFET - MG	13	0	0	0	1	0
UTFPR	Não foram encontrados itens na biblioteca digital de teses e dissertações					
TOTAL	2457	2	0	8	12	1

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ Tradução da autora: É um processo de interpretação e reinterpretación de textos e ideias (hermenêutica), e de uma integração (holística) das contribuições dos autores e sua própria.

2.1 ANÁLISE E INTEGRAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Esta etapa do trabalho, considerada relevante, uma vez que se refere ao momento da investigação acerca do tema, busca realizar a problematização com o objeto de estudo a partir do estado da arte. Para efetuar a, optei pela delimitação da análise em torno dos descritores de busca de onde destaco os referenciais teóricos, metodológicos e contextuais.

Assim, foi estabelecido “un diálogo com los autores argumentando nuestra posición respecto al contenido del artículo sin cambiar las ideas centrales del autor” (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2014, p. 91). Essa autora ainda coloca que esta atividade permite encontrar pontos de convergência e divergência entre as posturas dos pesquisadores, a partir das quais se podem estabelecer mediações e reconciliações em torno da temática estudada.

2.1.1 A complexidade da docência na educação profissional

Ao enfatizar as investigações acerca do tema “docência complexa”, cuja tese refere-se especificamente à ambiência docente, constatei a precariedade de pesquisas no período de tempo delimitado. Destaquei apenas duas pesquisas que utilizaram esta terminologia.

Com intuito de compreender a configuração dos caminhos da docência em um Instituto Federal de educação, encontrei a dissertação de Mestrado “Caminhos da Docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica”, de Carina de Souza Avinio (UFSM). Essa pesquisa, apresentada em 2014, aponta os dilemas enfrentados pelos professores no início de sua carreira docente; ao discorrer sobre alguns deles, ressalta a influência da ambiência institucional como um fator que pode dificultar ou facilitar a ação pedagógica dos professores. No contexto de sua pesquisa, a autora denuncia a falta de uma ambiência institucional que auxilie os professores, principalmente, os bacharéis a suprir lacunas deixadas pela sua formação.

No entanto, encontrei em outras pesquisas o aprofundamento desta temática. Intitulada “Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente”, a pesquisa das professoras Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM), Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/UNIFRA) e Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM) foi apresentada em 2009 por ocasião da 32ª Reunião Anual da ANPED, com o tema central “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?”. O estudo foi realizado em um ambiente áulico universitário. Embora não tenha sido realizado no período estipulado para a

busca e no cenário de investigação proposto – os Institutos Federais de Educação, trouxe para análise por sua importância para esta pesquisa.

Destacou-se nesses trabalhos a discussão sobre o despreparo de muitos professores ao ingressar na carreira docente. Esse é um dos aspectos a serem investigados no tocante à atuação docente na Educação Profissional, especificamente no contexto dos Institutos Federais, onde as demandas de atuação são bastante diversificadas, o que tem levado os professores a enfrentar crises no exercício da profissão. Para dar conta dessa complexidade, as autoras apontam para a necessidade de uma ambiência construtiva, caracterizada pela existência de condições objetivas e subjetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no/para o exercício da docência.

Assim, o objetivo geral do estudo foi investigar, a partir das narrativas da vida profissional de professores, que atuam em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, as condições em que exerciam a docência, captando a forma idiossincrática como reelaboraram as diferentes situações consideradas significativas em sua trajetória, por meio do processo de reconstrução autobiográfica. A investigação contou com a participação de oito atores/docentes que relataram acontecimentos vividos ao longo da carreira docente, evidenciando elementos descritivos da ambiência nas situações mais significativas.

Ao tomar contato com esta pesquisa e seus resultados, alguns pontos são demarcados como importantes para a delimitação do objeto de estudo em questão. Tratando-se da ambiência, pode-se perceber o quanto ela afeta positiva ou negativamente o desenvolvimento profissional docente.

No cenário investigado, verificou-se um ambiente pedagógico significativo para a aprendizagem da profissão docente. Nas falas dos professores participantes da pesquisa, foram encontrados elementos os quais contribuíram para uma ambiência construtiva, o que permitiu que estes sujeitos produzissem *biosistemas formativos* enquanto cenários para uma construção colaborativa.

Nessa perspectiva, as pesquisadoras denominaram de malha interativa o constructo que pode ser acionado por qualquer professor a qualquer momento, diante dos desafios inerentes à carreira docente; isso é possível dada à presença de uma ambiência favorável ao conhecimento pedagógico compartilhado, construído na interconexão de experiências e ideias. O estudo foi concluído enfatizando o comprometimento das instituições em criar contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional tanto dos formadores quanto dos sujeitos em formação.

2.1.2 Aprendizagem da docência

A atividade docente envolve um processo dinâmico de interações vinculado a realidades concretas. A partir destas, o sujeito mobiliza saberes, habilidades, valores e atitudes que o constituem e estão implicadas em seu processo formativo, no qual o professor constrói sua trajetória pessoal e profissional permeada de aprendizagens.

Ao empreender o estudo sobre como os profissionais se constituem docentes na ambiência complexa do Instituto Federal Farroupilha, notei a relevância de trabalharmos com o descritor “aprendizagem docente”. Isaia (2006) aponta que

A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam (p. 237).

O levantamento de pesquisas sobre a aprendizagem docente denotou que este é um campo a ser explorado no que concerne à educação profissional. Em 2012, durante o IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, estudos indicavam que pesquisas científicas relativas a este tema são ainda bastante precárias, conforme constatado no trabalho de Leila Adriana Baptaglin (UFSM), “A aprendizagem da docência na educação profissional e Tecnológica: um levantamento das produções acadêmico-científicas brasileiras”.

Tal constatação é ratificada pela autora no ensaio apresentado no X Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul – ANPED SUL em 2014. O trabalho “Educação Profissional e Tecnológica: o Estado da Arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado” continua a evidenciar que há poucos estudos vinculados à aprendizagem da docência neste segmento e nível de ensino, ou seja, apesar da ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a educação profissional está ainda às margens das pesquisas em educação em nosso país.

Todavia, alguns achados permitem elaborar reflexões que subsidiarão a constituição de uma malha interativa com os demais descritores aqui enfatizados. A primeira pesquisa destacada aborda as concepções acerca da docência e os atributos do educador para o enfrentamento de questões pedagógicas cotidianas. Para isso, foram definidos como sujeitos participantes professores ingressantes em instituições públicas de educação profissional que

estivessem ao mesmo tempo participando do Programa Especial de Graduação (PEG/UFSM), destinado à formação destes sujeitos.

Apresentada em 2010, no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, a pesquisa “Atributos de um educador: concepções prévias de professores ingressantes na educação profissional e tecnológica” foi desenvolvida pelas pesquisadoras Adriana Moreira Da Rocha, Andréa Forgiarini Cechin e Vanessa Dos Santos Nogueira, na ocasião todas eram professoras da UFSM e atuantes no referido programa de formação.

Esta pesquisa constitui-se num recorte do trabalho “A Gênese dos Movimentos Construtivos da Docência na Praxiologia Autobiográfica de Professores Ingressantes na Educação Profissional Tecnológica”⁹ com a proposta de aprofundar a experiência e conhecimento das pesquisadoras a respeito da gênese dos conceitos pedagógicos construídos pelos professores ingressantes na docência e oriundos de outras profissões.

Para dar conta desta proposta, busquei no estudo exploratório-descritivo tendo como referência teórica os seguintes conceitos: atributos pessoais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; 1999)¹⁰ e competências do educador como aprendente: pessoal (aprender a ser); social (aprender a conviver); proativa (aprender a fazer); cognitiva (aprender a aprender) (DELORS, 1999)¹¹.

Percebi que praticamente junto à criação da Rede Federal de Educação Profissional se insurgia na comunidade acadêmica e científica a preocupação com a formação de professores que adentravam em uma realidade ainda desconhecida. Assim, o período de inserção na carreira docente tem chamado atenção de pesquisadores os quais verificam, por meio de sua própria prática, ser este um período complexo tanto para professores que cursaram licenciatura, quanto mais para aqueles formados bacharéis. Grande parte destes docentes não teve a docência como primeira opção profissional e, em razão disso, tem mínima ou nenhuma formação pedagógica.

Segundo a pesquisa “Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica”, de Eloisa Maria Wiebusch (Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul Rio-Grandense), a inserção na carreira

⁹ Projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Rocha Maciel, com registro no Gabinete de Projeto da Universidade Federal de Santa Maria – Registro GAP n^o. 025060.

¹⁰ BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: W. Damon (series Ed.) & R. M. Lerner (vol. Ed.). Handbook of child psychology. v. 1. **Theoretical models of human development**, 5th ed., New York: John Wiley and Sons, 1998, p. 993-1029.

_____. The Ecology of Developmental Process. In: PEDRO, J. G. (Ed.) **Stress and Violence in Childhood and Youth**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina, 1999, p. 21-95.

¹¹ DELORS, J. **A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

docente merece especial atenção, pois este é um período marcado por sentimentos de angústia, medo e insegurança, porém aí se inicia o aprendizado de ser professor.

Os dados desta pesquisa apresentada em 2014, no X Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul – ANPED SUL, apontam para a necessidade de uma preocupação institucional com o desenvolvimento de programas de acolhida a estes docentes, com apoio, acompanhamento e formação, uma vez que estão a construir sua profissionalidade. Ancorada no referencial teórico de Marcelo Garcia¹², Antônio Nóvoa¹³ e Maurice Tardiff¹⁴, a autora defende a interação entre professores iniciantes e experientes no esforço coletivo de trazer benefícios aos processos de ensinar e aprender.

Corroborando com essa posição, demarco a importância de propostas de formação docente que no contexto da educação profissional venham a suprir o distanciamento entre formação e atuação profissional. Para dar conta dessa demanda, ratifico a importância de entrelaçar conceitos de aprendizagem docente, resiliência docente e ambiência, no intuito de fomentar a proposição de redes de [trans] formação.

Empenhada em contribuir nos estudos acerca da construção da docência, a autora Amarília Mathilde Da Silva defendeu em 2011 a dissertação “O ensinar e aprender de professores da educação Tecnológica no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – *Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva.”, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente da respectiva instituição de ensino desenvolveu sua investigação com os professores que atuam no curso Tecnológico da área de Informática no IFMT – *Campus Octayde Jorge da Silva*.

Ao narrar sua inserção e vivência no IFMT, a autora denuncia a inexistência de um programa de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional de nível tecnológico em sua instituição. A falta de compartilhamento de conhecimentos

¹² MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **El profesorado principiante**: inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009b.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

_____. **Políticas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para El desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

¹³ NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

¹⁴ TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

pedagógicos e de um fazer pedagógico coletivo acaba por levar os docentes a um sentimento de isolamento pedagógico.

Destacam-se os seguintes aspectos basilares do trabalho: a trajetória acadêmica e profissional dos professores; os significados que os docentes atribuem à sua profissão; os processos implicados na escolha pela profissão docente; e quais os conhecimentos, concepções, atitudes e aprendizagem que os professores utilizam em seus processos de ensino. A partir dessa reflexão, o problema central da pesquisa apresentado foi: “Como os professores da área técnica dos cursos de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistema para Internet e do curso de Tecnologia em Redes de Computadores, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva lidam com o processo de ensinar?”.

Inspirada em Bogdan e Biklen¹⁵ (1994), a autora desenvolveu o estudo na perspectiva da abordagem qualitativa e recorre às narrativas escritas e orais como um dos instrumentos de coleta de dados, ancorada nos estudos de Bauer¹⁶, Cunha¹⁷, Souza¹⁸ e outros teóricos. Justifica a escolha porque, por meio destes, é possível reconstruir, tornar público e interpretar os sentidos e significados que os sujeitos produzem e põem em jogo quando escrevem, leem, refletem e conversam, entre colegas, sobre suas próprias práticas educativas.

Além das narrativas, é importante salientar o emprego da observação do ambiente natural da sala de aula com foco de análise nas ações pedagógicas empreendidas pelos professores; a ideia foi de captar concepções dos professores os quais influenciam em sua prática pedagógica, como se dá o funcionamento da sala de aula e as interações professor/aluno. A pesquisadora recorreu também a entrevistas filmadas no caso de haver pontos a serem elucidados pelos participantes uma vez que a mesma não tem formação específica na área dos sujeitos da pesquisa.

O diálogo com a autora converge para a constatação de que a concepção de ensino dos professores está amplamente ancorada na racionalidade técnica e instrumental; oriundos de curso de bacharelado, estes docentes reproduzem suas experiências pessoais e profissionais para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem. Os dados coletados apontam para a

¹⁵ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1996.

¹⁶ BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisas qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

¹⁷ CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23 n. 1-2. São Paulo. jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acessado em 10 de fev. 2009.

¹⁸ SOUZA, E. C. de. **Histórias de vida e formação de Professores**. São Paulo: Quartet, 2008.

necessidade de atualização e formação a fim de que o professor possa acompanhar os desafios implicados na educação profissional e no complexo contexto tecnológico, desenvolvendo-se profissionalmente.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, destaquei três trabalhos que abordam o tema ‘saberes docentes’. Construídos pelos professores no decorrer de sua trajetória, os saberes constituem-se em conhecimentos, habilidades, competências e percepções que definem a atividade profissional do sujeito. Cabe ressaltar que encontrei nos demais descritores de busca várias temáticas de pesquisa que circundam aspectos teóricos relativos aos saberes docentes, o qual serão abordados no decorrer deste trabalho.

Com relação à aprendizagem docente, saliento uma pesquisa bibliográfica realizada em 2012, por ocasião do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, cujo título aborda “Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil”, de Aliana Anghinoni Cardoso (UFPEL), Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPEL) e Caroline Lacerda Dorneles (UFRGS). Nessa pesquisa, os autores descrevem e fazem uma análise de como estão relacionados os saberes profissionais dos professores à luz dos autores: Maurice Tardif¹⁹ e Clermont Gauthier²⁰.

Na pesquisa, os teóricos estudados afirmam que a prática docente está atrelada a diferentes saberes que vão sendo construídos no decorrer de sua formação. Estes saberes resultam das vivências familiares, acadêmicas e profissionais, nos lugares de trabalho e formação, na relação com colegas de profissão e alunos. Enfatiza-se nesse momento a relação da ambiência institucional com a aprendizagem docente por meio das quais estes saberes [trans] formam-se e modificam o próprio professor.

Com enfoque similar, encontrei o trabalho “Saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores de educação profissional de uma universidade federal tecnológica”, apresentado na ANPED SUL em 2012. Essa pesquisa faz parte do curso de mestrado na linha de Formação de Professores e envolve professores dos cursos superiores de tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus Medianeira*. As autoras, Carmen Célia Barradas Correia Bastos e Nelci Aparecida Zanette Rovaris (Unioeste/Cascavel/Pr), tem por objetivo conhecer como o professor da educação Profissional e

¹⁹ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

²⁰ GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

Tecnológica constitui os saberes necessários para exercer a profissão, levando em conta os novos desafios contemporâneos. A investigação com abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de questionário e observação dos docentes dos cursos superiores de tecnologia da referida universidade. Não foram descritos resultados da pesquisa.

Também o trabalho “Identidade docente na educação profissional: como se forma o professor” (ENDIPE/2012), de Cantaluze Mércia Ferreira Paiva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pernambuco), aborda os saberes docentes e realiza uma investigação acerca de como os professores articulam os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os conhecimentos pedagógicos.

Ao defender a concepção de que o professor é sujeito produtor de conhecimentos e saberes, a pesquisadora ressalta a formação inicial e continuada como um processo de reflexão sobre a própria prática, diferenciando-se do modelo tecnicista até então muito presente na educação profissional. A autora aponta para uma lacuna na literatura educacional quando se trata da formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e salienta: “Praticamente não existem cursos de nível superior para a formação de professores para o ensino técnico-profissional, assim como não existem habilitações para as diversas disciplinas desses cursos” (2012, p. 22). Decorrente dessa problemática, há uma reprodução de saber e do saber-fazer conforme as experiências acadêmicas que os docentes vivenciaram em sua trajetória pessoal.

2.1.3 Formação Docente

Realizar o estado da arte utilizando como descritor a formação docente, colocou-me diante de um amplo universo de produções acadêmicas e científicas. Esta é uma temática a qual convergem vários aspectos relacionados à produção e ao compartilhamento de saberes referentes à constituição da própria docência em processos de formação inicial e/ou continuada.

Ao ler os resumos dos trabalhos encontrados nos diferentes repositórios de pesquisa, selecionei para análise dezenove trabalhos desenvolvidos no contexto da educação profissional. À medida que fui analisando os trabalhos, percebi a recorrência de determinados aspectos inerentes à formação docente. Assim, para melhor sistematizar a compreensão e interpretação das ideias abordadas, adotei uma classificação de acordo com os seguintes itens:

- a) Constituição da docência;
- b) Formação Pedagógica;

- c) Formação continuada;
- d) Saberes da docência.

Cabe ressaltar que esses aspectos foram também encontrados nos demais descritores eleitos para a realização do estado da arte. No entanto, justifico tal sistematização devido à quantidade de pesquisas encontradas no segmento. Nos trabalhos analisados, houve a preocupação de elencar elementos que levem à reflexão sobre a formação e atuação do professor na educação profissional. Mediante escassos estudos desta natureza, destaquei as pesquisas que discutem os desafios, dilemas, tensões que perpassam o trabalho docente em sua trajetória profissional.

a) Constituição da Docência na Educação Profissional.

Atenta à carência de professores qualificados para atuar nos Institutos Federais e a pouca iniciativa de formação continuada no contexto das instituições, foi desenvolvido o estudo “Reflexões sobre a Docência na Educação Profissional”, apresentado no ENDIPE em 2010. Este trabalho, de autoria de Geralda Aparecida de Carvalho Pena (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto), traz o questionamento a respeito da constituição da docência: como o professor da educação profissional técnica de nível médio, com formação em áreas específicas de conhecimento, mas sem formação pedagógica, analisa seu processo de tornar-se professor? Essa indagação está vinculada à constatação de que grande parte dos professores da educação profissional é proveniente de outras áreas de formação, como: zootecnia, administração, arquitetura, psicologia, dentre outras, e acaba tendo como base apenas o conhecimento específico de sua formação inicial.

Não obstante, uma vez investidos na profissão docente, torna-se inevitável o contato com o universo pedagógico e todos os dilemas inerentes à docência. Nos primeiros anos de carreira, pesquisas apontam para certas dificuldades dos professores da educação profissional em articular conhecimentos pedagógicos e específicos da área de formação. O trabalho apresentado na ANPED SUL, em 2012 – “Movimentos construtivos da docência: início da carreira na educação profissional tecnológica” de Lucas Visentini (autor), Carina Avinio, Carmem Gabbi, Cristiane Montanini, Silvana Tabarelli e Laís Trevisan (UFSM) aborda esta discussão ao desenvolver uma investigação com docentes da Educação Tecnológica, mais especificamente dos cursos superiores de tecnologia. Percebeu-se nas falas dos professores uma dificuldade na transposição de saberes.

Tal constatação deve-se ao fato de que o fazer pedagógico está alicerçado na experiência profissional específica não vinculada aos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Este saber é conceituado por Kuenzer²¹ (2003) como o conhecimento baseado na experiência cotidiana do trabalho, sem explicitação teórica clara e, geralmente, sem compreensão de sua totalidade e, ainda, na maioria das vezes, impossível de ser explicado pelo sujeito. Essas contribuições foram retratadas por Sandra Terezinha Urbanetz (Universidade Federal Do Paraná) em sua tese de doutorado “A Constituição do Docente para a Educação Profissional”, defendida em 2011.

A pesquisa discute a formação de professores para a educação profissional sob o viés da matriz teórica do materialismo histórico. Foi realizado o estudo de caso de duas instituições, uma universidade corporativa e uma universidade tecnológica, com o intuito de investigar como o profissional da área da engenharia elétrica (área do conhecimento definida para a pesquisa), dada suas trajetórias de escolaridade e trabalho, constitui-se como docente da educação profissional.

Constatai nos resultados apresentados que os professores ensinam a partir de sua experiência enquanto profissionais de áreas específicas, ou seja, constituem sua docência com base no conhecimento tácito articulado ao conhecimento científico construído na graduação. Esta afirmação tem conotação positiva se pensarmos que o docente tem maior facilidade em articular a teoria e a prática. Entretanto, o trabalho aponta para a perspectiva de que o professor, que atua na educação profissional, passe pela licenciatura e após o bacharelado específico, a fim de aglutinar o conhecimento pedagógico com o conhecimento articulado ao mundo do trabalho.

Ainda com ênfase na relação entre os saberes da teoria e da prática, a tese de Lecir Jacinto Barbacovi (Universidade Federal de Minas Gerais) “O Professor da Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente: um estudo sobre o Ifet sudeste de Minas Gerais”, apresentada em 2011, destaca a importância de combinar processos contínuos de formação com práticas pedagógicas contextualizadas. O autor aponta que um dos elementos que mais interfere na constituição da docência é a prática. Explicita que esta não é “qualquer prática”, mas àquela dotada de sentidos adquiridos na simbiose com a teoria; esta relação simbiótica dá sustentação à formação docente para além dos cursos institucionalmente formalizados.

²¹ KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**. Curitiba, ed. especial, p. 43-69, 2003.

Em uma direção aproximada a tais reflexões, a pesquisa “A constituição da docência na educação profissional: narrativas de professores de administração em formação”, realizada por Cristhianny Bento Barreiro e Patrícia Porto Ramos e apresentada na XI Reunião Científica Regional da Anped, em 2016, discute a constituição da docência na trajetória dos professores da Educação Profissional. Nesse trabalho, percebi que os saberes provenientes da formação escolar, bem como da formação profissional para o magistério tem marcado fortemente a constituição da prática docente. No entanto, as autoras ressaltaram a necessidade de se constituir e reafirmar a identidade do professor que atua na Educação Profissional; este foi um dos aspectos amplamente abordados e também recorrentes em meus achados de pesquisa. Parece-me, dessa forma, que a formação docente passa pela discussão acerca de quem somos – docentes da Educação Profissional Técnica e Tecnológica – e para onde estamos nos dirigindo com as nossas práticas e vivências cotidianas. Este é um espaço importante que carece de atenção e pesquisas no interior das instituições, em especial no âmbito dos Institutos Federais.

Outro trabalho que merece destaque refere-se à constituição da docência compreendida no entrelaçamento com os sentidos e os saberes dos professores, configurados na relação com as experiências vividas no cotidiano da docência em um Instituto Federal. A tese “Entrelaçamentos de Vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica”, defendida por Maria Carolina Fortes, em 2012, evidencia os processos de formação docente que acontecem na EBTT nos quais os professores precisam ser compreendidos como sujeitos sociais, uma vez que estabelecem relações consigo e com o mundo.

Nessa tese, a autora aponta que o movimento que acontece quando o professor se constitui como tal decorre das suas interações com as pessoas e os contextos. O resultado dessas interações se reflete no ambiente escolar e no sentimento de pertença do professor à profissão e ao seu ambiente de trabalho. Pareceu-me que esta investigação traz importantes elementos a serem considerados na constituição da própria ambiência institucional e docente, visto que esta se organiza na confluência dos saberes resultantes da ação dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigo. Portanto, a formação deve se pautar no olhar sensível sobre este mundo cotidiano, bem como no modo humano de viver e produzir a docência.

b) Formação Pedagógica

Dando continuidade aos elementos relacionados à formação de professores, abordo nesse segmento pesquisas que problematizam a necessidade de formação pedagógica para

profissionais que ingressam como docentes na educação profissional. Os dados pesquisados revelam que muitos professores iniciam a carreira docente afastando-se de suas atividades como engenheiros, veterinários, médicos, administradores, etc. Essa questão foi discutida em quatro trabalhos, os quais apontam para a importância da formação pedagógica em diferentes níveis de ensino. Dentre os quatro trabalhos selecionados, três deles foram apresentados nos eventos ENDIPE (2010), e ANPED SUL (2012 e 2014). Em 2010, verifica-se a pesquisa “Formação Didático-Pedagógica e Docência no Ensino Técnico de Nível Médio.” de Margareth Fadanelli Simionato (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); e em 2012, o trabalho “Formação Docente de Professores que atuam nos Cursos Superiores de Tecnologia” de Ricardo Siewerdt e Rita Buzzi Rausch (Universidade Regional de Blumenau).

Em ambas as investigações, evidencia-se a necessidade de o professor refletir sobre sua docência; no entanto, isto está diretamente implicado com a sua formação (ou a falta dela). É recorrente encontrarmos na educação profissional técnica e tecnológica, excelentes profissionais em suas profissões, porém para uma nova carreira, como a docência, estão despreparados, desconhecem a cultura docente. A partir dessa situação, propostas de formação continuada são preconizadas, bem como o direcionamento de ações que superem o isolamento pedagógico no interior das instituições de ensino.

Estudos recentes tais como o trabalho apresentado na Anped Sul 2014 – “Aspectos Políticos e Contextuais da Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional no Instituto Federal do Paraná – IFPR”, de Vânia Maria Alves (IFPR) investigam propostas de formação pedagógica; nesse caso específico, foi analisado o que está sendo implementado em um Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a educação profissional na referida instituição.

Convergente a alguns aspectos abordados, destaquei citações as quais a autora alerta para a formação de professores dos Institutos Federais. Ela aponta que esta é uma formação mais complexa e desafiadora do que a direcionada às universidades, uma vez que os Institutos Federais são instituições de natureza pluricurricular e seus docentes atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na tese apresentada em 2012 “Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos” de autoria de Maria Adélia da Costa (Universidade Federal de Uberlândia), o objeto de estudo abordado relaciona-se ao viés das políticas públicas. Neste trabalho, ratificaram-se posições já apresentadas no que se refere à histórica ausência de políticas de Estado que regulamentem a formação de professores para a educação profissional. Isso tem levado, na visão da autora, a percursos reducionistas,

aligeirados, descontínuos e fragmentados; os resultados apresentados por esta investigação trazem importante discussão sobre como tem se dado conta (ou não) da formação diante dos desafios tecnológicos e científicos atuais.

A problemática abordada encontra eco em pesquisas que tematizam a formação continuada de professores para a Educação Profissional, atenta à grande expansão da Rede de Educação Profissional Técnica e Tecnológica face ao pouco avanço em termos de políticas de Estado para a formação de professores.

c) Formação Continuada

Neste segmento, destacou-se uma dissertação de mestrado e dois trabalhos apresentados nos eventos ENDIPE (2012) e ANPED SUL (2014); com algumas particularidades, as pesquisas buscam investigar os sentidos, a importância que a formação continuada é atribuída pelos docentes diante dos desafios cotidianos de atuar no contexto da educação profissional técnica e tecnológica.

Na dissertação “Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento de Currículos Integrados na Educação Profissional e Tecnológica” (2011) de Nelda Plentz de Oliveira (Universidade Estadual de *Campinas*) realizou-se um estudo fundamentado nos pressupostos da história oral, no qual seis docentes narraram o papel da formação continuada nos processos de produção, apropriação e socialização de saberes.

Verifiquei que tanto nessa dissertação como nos demais trabalhos há uma forte preocupação em contribuir para que se institucionalize um programa de formação continuada para os professores, dada a complexidade que permeia a ambiência institucional e docente nos Institutos Federais de Educação.

Na pesquisa “A Formação Pedagógica do Professor da Educação Profissional e Tecnológica” (ENDIPE/2012), de Luciana Dalla Nora dos Santos, Adriana Claudia Martins Figuera e Luiza de Salles Juchem (UFSM) a formação continuada é problematizada no sentido de investigar de que maneira os docentes compreendem a necessidade de formação pedagógica. Ficou evidente a importância de um processo reflexivo que motive os professores a perceber a incompletude de sua formação inicial e, a partir daí, buscar formação pedagógica. Para isso, as propostas/programas de formação devem partir das necessidades inerentes à atividade docente na educação profissional e tecnológica.

Constatei nas pesquisas analisadas que, infelizmente, as formações organizadas nas/pelas instituições ainda constituem-se de cursos rápidos e com fórmulas prontas para a atuação do professor. Superar essa racionalidade requer dar atenção às “vozes” dos

professores que atuam nos Institutos Federais. Com essa intenção, o trabalho “Formação Continuada dos Professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do IF Catarinense *campus* Rio do Sul – um estudo a partir das vozes dos educadores” (ANPED SUL/2014) de Andressa Grazielle Brandt (Instituto Federal Catarinense) buscou analisar as contribuições que um programa de formação de professores assume para os docentes de um Instituto Federal.

Esse estudo enfocou a relação entre teoria e prática como importante elemento a partir da qual se constrói e compartilha conhecimentos e saberes. Assim, saliento a seguinte reflexão de Libâneo²² (2013, p. 25) na qual afirma que “a formação profissional do professor implica uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.” Valorizar os “saberes de experiência feita” tem contribuído para pensar a formação continuada como um processo que atenda as reais necessidades do cotidiano fundamentando-as com os pressupostos teóricos já conhecidos.

d) Saberes Docentes

Ao fazer a busca nos repositórios de pesquisa, encontrei uma tese de doutorado, duas dissertações de mestrado e dois trabalhos apresentados em eventos que problematizam a constituição dos saberes docentes na educação profissional. Constatei, por meio da análise de cada um deles, alguns pontos em comum: o grupo de docentes da educação profissional é bastante diversificado em se tratando de sua formação inicial; na maioria dos casos, há consciência do domínio dos saberes práticos por parte dos professores, entretanto, é dada pouca importância aos saberes pedagógicos que envolvem o ato educativo.

Porém, à medida que os docentes adentram nos contextos de ensino e aprendizagem, esta racionalidade técnica vai aos poucos cedendo espaço para a busca de conhecimentos que auxiliem em sua prática docente. Assim, pesquisas têm se debruçado sobre as seguintes questões: como os saberes se constituem? Que saberes os professores mobilizam em sua docência?

Conservadas as especificidades de cada pesquisa, saliento dois trabalhos encontrados nos anais dos eventos ENDIPE e ANPED SUL, respectivamente: “Uma Aproximação Inicial aos Saberes da Docência na Educação Profissional” (2010), de Suzana Burnier e José Ângelo Gariglio (CEFET – MG) e “Saberes da Docência na Educação Profissional baseado em Competência: um estudo sobre o olhar dos professores” (2014), de Lilian Amaral da Silva

²² LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. v. 67.

Souza (SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Interessados em analisar que saberes são acionados pelos professores em suas práticas educativas, bem como as concepções de formação a eles associadas, os autores da primeira pesquisa retratam a forte marca dos saberes relacionados ao mundo do trabalho; destacam ainda a importância da articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos acionados pelo professor em sua prática educativa.

Ao analisar o segundo trabalho, constatei a pouca relação com nossa temática de pesquisa, já que se refere à investigação voltada à formação dos professores que atuam no SENAI, cujo currículo está organizado por competências. Apesar disso, foi constatado que a formação docente é, muitas vezes, realizada de forma aligeirada e simplista sem base para trabalhar com o modelo apregoado nestas instituições de ensino.

No entanto, merece destaque a tese de doutorado de Adriana Paula Santos (Universidade Federal da Bahia), “Itinerâncias Rizoéticas: saberes e formação docente na EPT” (2012). Esse trabalho encontra-se ancorado na perspectiva de diálogo e de interação entre os saberes construídos nas relações dos sujeitos em seu cotidiano. Utilizando-se de uma linguagem metafórica, a autora desenvolve um trabalho de cunho filosófico que contribui fortemente para consolidar um modelo de pensamento que compreenda as vivências docentes conectadas em rizomas – são percursos de vida, da profissão, percursos de formação do conhecimento, do saber que se conectam um ao outro. Utiliza a metáfora do rizoma fundada nos conceitos de Deleuze e Guattari²³ para incitar a ideia de entrelaçamento, multiplicidade e transversalidade.

No trabalho analisado, algumas reflexões devem ser feitas, dentre elas, a de que os saberes são mobilizados na interação, na interdependência que os professores mantêm com os outros. Esses saberes e a própria formação estão fundamentados nas itinerâncias dos sujeitos; é por meio de seus percursos de vida que são atribuídos sentidos e significados dos vivido, possibilitando a compreensão de suas ações.

Voltada para a educação profissional técnica de nível médio, destaquei ainda a dissertação de Geraldo Silvestre Silva Júnior (Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG), “Saberes da Docência de Professores da Educação Profissional e Tecnológica” (2010). O estudo objetivou investigar os processos constitutivos da prática profissional dos

²³ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 6. reimp. São Paulo: 34. ed. v. 1, 2009a.

_____. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 6. reimp. Rio de Janeiro: 34. ed. 2009b.

professores e as características dos saberes docentes destes profissionais. Nessa linha de pensamento, converge outra dissertação: “Professores? Sim! Os Saberes Docentes e os Professores da Educação Profissional” (2012), de Aliana Anghinoni Cardoso (Universidade Federal de Pelotas), cujo foco foi identificar que saberes os professores que atuam na Educação Profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes.

Observei uma posição já demarcada em outras pesquisas no que concerne à precariedade de políticas educacionais voltadas à formação docente. Cardoso (2012) destaca que a universidade e as instâncias de pesquisa devem usufruir do papel que ainda ocupam em nossa sociedade para levantar questões que mobilizem ações do poder público em prol da qualidade da educação profissional. Essa qualidade passa pela elaboração de políticas de formação inicial e continuada e pela valorização de seus professores.

2.1.4 Redes de Formação

Dada à necessidade de formação continuada e pedagógica nas diferentes esferas, níveis e modalidades de ensino estruturam-se propostas de redes de formação em diferentes instituições educativas: universidades, escolas de educação básica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Interessou-me pesquisar sobre as produções que convergem para esta temática, pois o objeto de estudo aqui definido tem como um de seus objetivos específicos inferir quais demandas da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Ao fazer a busca nos repositórios de pesquisa propostos nesta tese, não encontrei trabalhos direcionados à educação profissional. Contudo, servi-me de algumas contribuições de uma pesquisa voltada à educação superior. Apresentado no XV ENDIPE (2010), o painel “Processos Formativos e Docência: tecendo redes de formação na educação superior” aborda temas de relevância os quais já enfatizamos: aprendizagem docente, tessituras formativas, resiliência docente, redes de formação e ambiência docente, dentre outros. Nesse trabalho, foram produzidos três textos; neste momento do estado da arte debruçei-me na análise do artigo “Aprendizagem Docente na Educação Superior: construindo redes de formação”, de Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM). Ao estudar a entrada efetiva na docência superior²⁴, a autora salienta esta como importante etapa da aprendizagem da docência. Assim,

²⁴ A autora evidencia os movimentos construtivos da docência, conforme achados de pesquisas (ISAIA; BOLZAN, 2010).

defende as redes de formação como “contexto desenvolvente, no qual se configura uma ambiência positiva e a oportunidade para o exercício de um profissionalismo interativo” (MACIEL, 2010, p. 16).

Penso que seja importante trazer neste momento da escrita apenas alguns vestígios do artigo, porque entendo que o aprofundamento das questões apresentadas deverá estar consubstanciado junto a matriz teórico-conceitual deste trabalho. Configurando-se numa estrutura *multicampi*, os Institutos Federais carecem de uma formação que permita aos docentes, em espaços diferentes, construir zonas de aproximação e compartilhamento. O conceito de redes de formação traz consigo a ideia da solidariedade profissional numa escuta sensível²⁵ diante das dificuldades, necessidades e anseios, característicos dos professores nos anos iniciais da carreira.

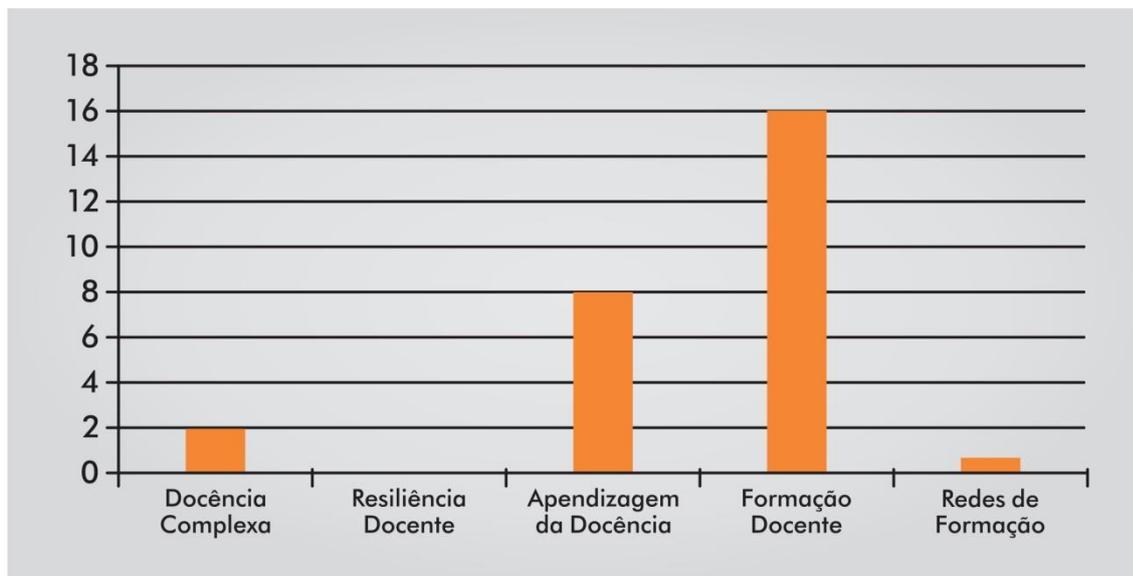
2.2 UM APANHADO SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS

Realizar o levantamento das pesquisas que versam sobre a Educação Profissional no período de 2010 a 2016, de acordo com os descritores avocados neste trabalho, oportunizou a visualização do cenário acadêmico, dos aspectos teórico-metodológicos que estão em evidência, bem como das tendências atuais para o estudo. É importante demarcar que a análise apresentada reconhece sua vulnerabilidade mediante todas as produções que cercam o tema. Todavia, permitiu-me arquitetar pistas e caminhos no intuito de anunciar outra possibilidade acadêmica de estudo e investigação.

Com vistas a sistematizar as reflexões acerca do levantamento realizado, optei por abordar de forma sucinta as ideias mais recorrentes, bem como os enfoques teóricos e metodológicos encontrados. Dados quantitativos sinalizados na tabela 1 permitiram afirmar que há um desequilíbrio no que tange à formação de professores voltada à educação profissional, se comparada à educação básica e educação superior. Constatei por meio de indicativo numérico que de um total de 2.457 trabalhos, apenas 27 referem-se aos descritores propostos nesta pesquisa, ou seja, 1,14%. Destes, a maior quantidade está situada na formação docente e aprendizagem da docência. Com isso, aponta-se a precariedade de pesquisas que envolvem a ambiência docente e as redes de formação, e a inexistência de investigações no que tange à resiliência docente, observados os descritores de contexto: educação profissional, Institutos de Educação ou Educação Básica Técnica e Tecnológica. Tais afirmações podem ser averiguadas no gráfico a seguir.

²⁵ Termo apresentado por René Barbier (1994, 1998, 2002) referindo-se a compreensão da existencialidade interna do outro, ou seja, procurar compreender por empatia.

Gráfico 1 – Número de trabalhos analisados, considerando os descritores de busca



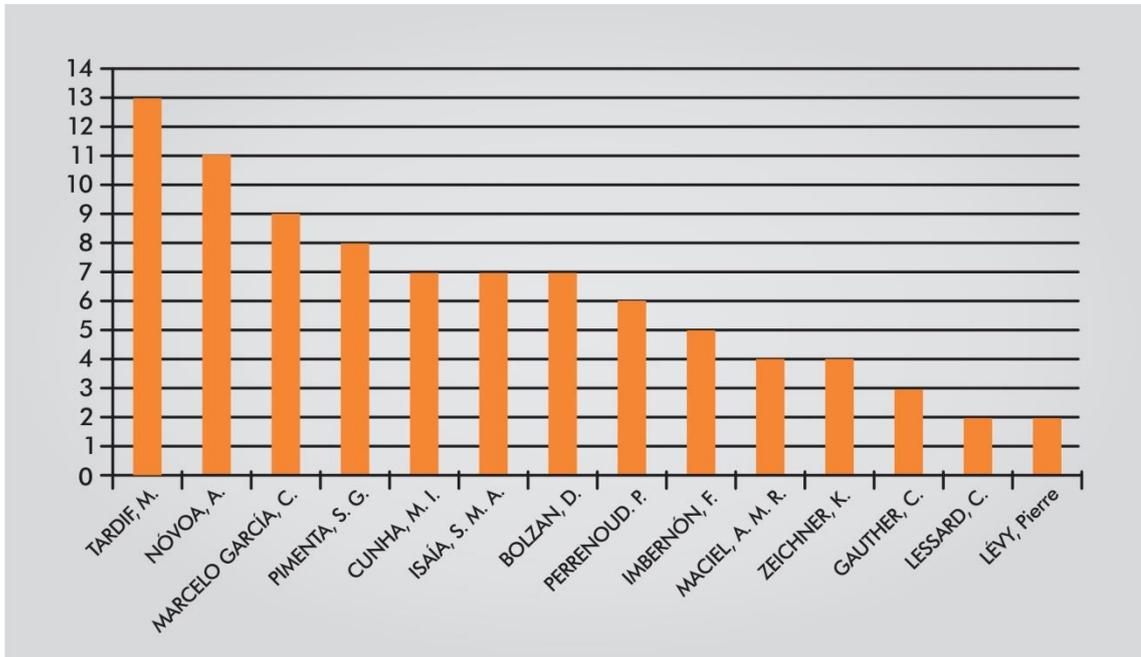
Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns aspectos teóricos são recorrentes nos achados, dentre eles, ficou demarcada a importância e a necessidade de investimento no estudo sobre a docência na educação profissional com interface na formação de professores. Percebi que, ao adentrar neste universo marcado por uma grande complexidade, os professores arraigados em suas concepções iniciais sobre a docência iniciam um processo de inquietude e dúvidas sobre o seu fazer. Neste processo, as pesquisas mostraram um movimento de deslocamento por parte dos professores da posição de ensinantes para a de aprendentes.

Também em muitos casos, verifiquei a carência de políticas públicas as quais realmente atendam as necessidades de formação docente, bem como mecanismos institucionais de acolhimento. Diante desse panorama, algumas iniciativas são válidas à organização de propostas de formação continuada pelas instituições de ensino. Nestas, ficou demarcada a importância de se compreender como este professor constitui a sua docência; quais são os caminhos percorridos em sua práxis educativa; que valor atribui à dimensão pedagógica na atuação docente.

Para subsidiar tais questões, alguns autores estiveram em destaque nas pesquisas analisadas. No que tange à formação docente e aos elementos a ela associados (saberes docentes, formação inicial, formação continuada), encontra-se em evidência o referencial teórico crítico-reflexivo, com a presença dos autores citados.

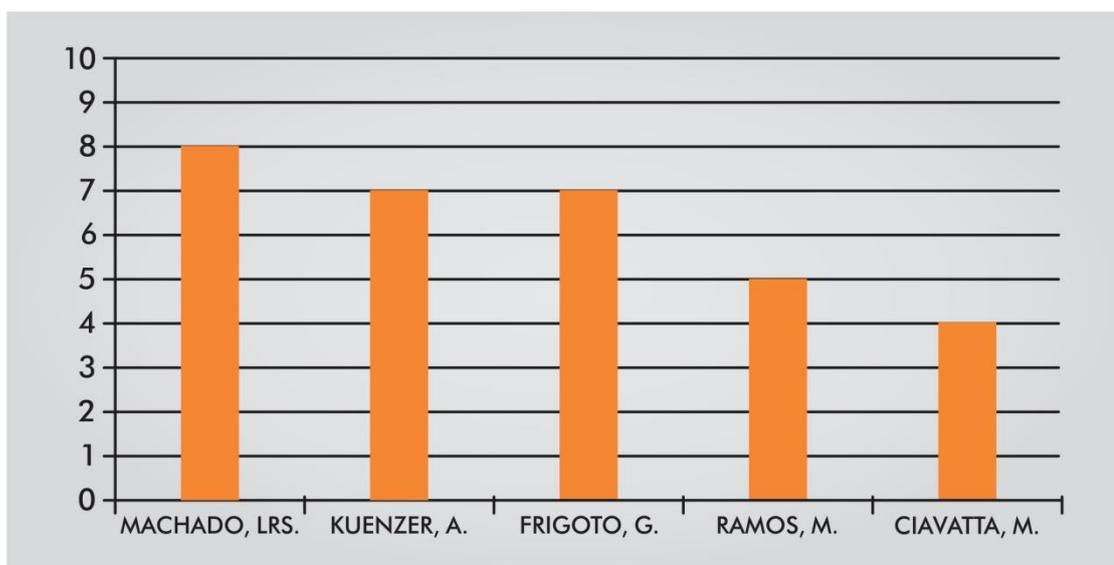
Gráfico 2 – Autores mais citados no que se refere à formação docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao abordar questões relacionadas às relações entre educação e trabalho, com literaturas específicas voltadas à formação docente para a educação profissional, os teóricos enfatizados nos trabalhos foram os seguintes:

Gráfico 3 – Autores mais citados no que se refere à Educação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda em se tratando dos autores mais citados, destacaram-se Laurence Bardin, Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur e Connelly e Clandinin no que concerne às opções metodológicas adotadas nas pesquisas. Sendo assim, constatamos a forte presença de abordagens qualitativas de pesquisa desenvolvida por meio de narrativas.

Avançar o conhecimento acerca da formação docente na educação profissional foi uma constatação evidenciada nos trabalhos encontrados, tanto em termos quantitativos quanto com relação às múltiplas possibilidades e necessidades de estudo. Dessa forma, amparada nos achados de pesquisa, demarco com propriedade a proposição investigativa aqui explicitada. Evidencia-se a partir dos gráficos a carência de estudos que integrem os aspectos: ambiência complexa – constituição da docência – processos individuais e coletivos de [trans] formação docente – redes de [trans] formação, considerando como contexto investigativo os Institutos Federais de Educação. Portanto, com base nas reflexões por ora delineadas, passo a elaborar constructos acerca do estudo bibliográfico, da análise de documentos institucionais, entrelaçando-os aos conteúdos trazidos pelos sujeitos no questionário e em suas narrativas. Cada capítulo que segue traz as correlações constituídas entre os elementos basilares desta tese com o intuito de propor um trabalho [trans] formativo em rede.

3 CENÁRIO E SUJEITOS – A COMPOSIÇÃO DO BORDADO

A construção da trajetória de uma pesquisa é feita de entrelaçamentos. Após apresentá-los no que se refere ao arcabouço teórico e aos caminhos epistemológicos e metodológicos, foi necessário expressar as interações dos sujeitos envolvidos com o cenário escolhido para o desenvolvimento do trabalho. Consegui, neste momento, compreender como os sentidos e os saberes ali constituídos explicitavam um instigante entrelaçamento de vidas – entre a pesquisadora, os colegas docentes e a instituição.

Compreendo que o sujeito se constrói em relação: consigo mesmo, com os outros e com o contexto. Neste capítulo, busco olhar para cada um desses elementos no sentido de compreender o processo interacional que permeou as minhas reflexões e indagações, originando um novo pensar, uma nova proposição. O IF Farroupilha foi um cenário que possibilitou conhecer estas relações. Nesse local, assumi o desafio de compreender a docência em uma ambiência educativa complexa, busquei olhar para o interior desta teia formada pelas rotinas, hábitos e concepções, colocando-me como parte integrante do contexto; no entanto, procurando olhá-lo de novo, de outra maneira, com a sistemática de quem busca construir o conhecimento.

Quando inseridos no contexto da investigação, faz-se necessário estranhar o que é familiar. Velho (1978) afirma que

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fonte de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (p. 39).

Assim, implicada com as situações, vivências e desafios, imersa em um contexto específico, surgiram as primeiras inquietações que resultaram nesta pesquisa. Portanto, esse capítulo foi elaborado com intuito de retratar um tempo e uma história que deram as direções e os significados para o estudo. Apresento, inicialmente, por meio de minha trajetória pessoal e profissional um tempo constituinte de sentidos e sentimentos. Na sequência, busco entrelaçá-lo com o tempo e a história da instituição, apontar quando e como se encontraram e, a partir daí, mesclaram as suas histórias e vivências.

O cenário da pesquisa é, então, abordado em suas características e suas especificidades, demarcando o espaço ocupado na educação profissional brasileira e quais as demandas da docência nele constituídas. Existe uma estrutura, papéis culturalmente definidos, rotinas e simbolismos que formaram e influenciaram este cenário. Buscar estes elementos no

que diz respeito ao IF Farroupilha possibilitou compreender a processualidade que constitui o próprio contexto e as pessoas que dele fazem parte, colaborando significativamente no decurso do trabalho.

3.1 TRAMAS ENTRE O TEMPO E A HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA

Evocar a memória e as experiências vividas, reconstruindo-as foi um importante passo para a compreensão dos caminhos trilhados na pesquisa. A travessia do vivido para o desconhecido revelou a cumplicidade de significados, sentimentos e elaborações pessoais nos quais me posicionei enquanto professora e pesquisadora. Busquei, dessa forma, situar o leitor na perspectiva de quem escreve, com a finalidade primordial de impregná-lo das motivações que me levaram a realizar este trabalho.

Parti de uma narrativa na qual tentei organizar os fios que foram tecendo minha trajetória formativa em relação ao estudo, às direções escolhidas, às palavras colocadas e os atravessamentos necessários à realização do trabalho. A importância desse ato – o de narrar, como exercício do sujeito elevar a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo é salientada nas obras de Paul Ricoeur, autor que orientou a minha postura hermenêutica como investigadora de narrativas docentes. Ao rememorar fatos, episódios e sentimentos, refiz a trama de minha vida enquanto síntese de elementos heterogêneos que compuseram a minha história.

Quando penso em síntese, remeto-me ao que Ricoeur (2006) descreve

En primer lugar, síntesis entre los acontecimientos o múltiples sucesos y la historia completa y singular. Según este primer punto de vista, la trama tiene la virtud de obtener *una* historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia. En este sentido, un acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que implemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace. En relación a esto, la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible (p. 10-11)²⁶.

²⁶ Tradução da autora: “Em primeiro lugar, a síntese dos acontecimentos ou eventos múltiplos e a história completa e única. Segundo este primeiro ponto de vista, o enredo tem a vantagem de obter uma história a partir da sucessão de vários eventos ou, se preferir, para transformar vários eventos em uma história. Neste sentido, um evento é muito mais do que uma ocorrência, ou seja, implementar algo que acontece: o acontecimento é algo que contribui para o desenvolvimento da história, tanto no seu início, quanto no resultado final. Neste contexto, a história contada é sempre mais do que a mera listagem em ordem serial ou sequencial, os incidentes ou acontecimentos, porque a narrativa organiza-os em um todo inteligível”.

À luz desse entendimento, inicio a narrativa trazendo lembranças da infância, período em que construí as primeiras imagens acerca do que é ser professor, quais são suas tarefas cotidianas e que características eram consideradas nesta profissão. O contato com a docência não se restringia ao espaço escolar. Nasci em 1970, filha de pais professores da Educação Superior e meu cotidiano foi permeado pelos afazeres da profissão docente. Retomar essas lembranças levou-me a compreender as minhas escolhas pela profissão, embora com pouca clareza e discernimento. Aos treze anos, estava disposta a prestar o processo seletivo para realizar o Magistério, curso equivalente ao Ensino Médio que habilitava ao exercício da docência nas séries iniciais do 1º grau²⁷.

Certamente, a pouca experiência e conhecimento sobre a docência, levaram-me a perceber que as minhas decisões foram marcadas mais por impulso e intuição do que efetivamente por uma escolha consciente. No entanto, foi por meio deste curso que vivenciei as primeiras experiências docentes. Inicialmente, com observações dirigidas, monitorias até a regência de classe, prática exercida no estágio supervisionado. Antes de finalizar essa primeira etapa formativa, ingressei no curso de Pedagogia – Supervisão Escolar, atualmente, extinto.

Refletir sobre esse tempo levou-me a confrontar a experiência vivida com as leituras que venho realizando, principalmente, no que se refere à universidade como espaço de formação, no sentido atribuído a este termo por Maria Isabel da Cunha. A autora faz uma diferenciação entre espaço e lugar de formação, em se tratando da docência universitária. A universidade é o *espaço* da formação, podendo ou não ser consagrado como *lugar* de formação. A autora postula que

O espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça (CUNHA, 2010, p. 53).

Refletindo sobre a experiência vivida na graduação, percebi que a compreensão dos rituais a respeito da docência mostrava-se frágil, dada a distância entre a teoria e a prática; para mim, a universidade ainda se limitava a ser somente um *espaço* de formação. Minha intenção ao explicitar estas memórias, demarca a necessidade de ações que favoreçam a

²⁷ Segundo a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino estava organizado em 1º e 2º graus. O primeiro grau tinha duração de oito anos letivos, correspondente a oito séries. Eram consideradas séries iniciais, as quatro primeiras séries do 1º grau.

construção identitária da profissão docente, pois, conforme explicita Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Logo, constatei que essa atitude reflexiva aconteceu à medida em que fui dando os primeiros passos como professora.

Parte de meu estágio curricular foi realizado em uma escola particular no centro de Santa Maria, cidade onde nasci, tornei-me estudante e professora. Essa experiência resultou em meu primeiro trabalho como docente da 4ª série do 1º grau, no início da década de 1990. Nesse cenário de atuação, surgiu ainda a possibilidade de trabalhar com a formação docente junto ao 3º ano do curso de Magistério. Esse trabalho fez com que experimentasse sentimentos contraditórios – a satisfação pelo trabalho até então realizado, mesclada ao medo de assumir uma turma de estudantes adultos, alguns com idade superior a minha. No entanto, esse desafio foi enfrentado com a responsabilidade de empreender horas de estudo e preparação, a fim de exercer da melhor maneira possível a docência em um curso de formação de professores. A partir dessa escolha, por três anos consecutivos, assumi diferentes componentes curriculares no curso de Magistério, bem como a orientação do estágio supervisionado. Ao final de 1993, estava à frente da Coordenação do Ensino Médio.

No desenrolar dessa narrativa, percebi o quanto as experiências progressas contribuíram para meu fazer pedagógico, primeiramente, como docente e, em seguida, como coordenadora pedagógica. Em ambas as funções, eu estava diante de um trabalho que envolvia diretamente a formação de professores; daí decorreram dezesseis anos de prática e estudos sobre o tema. Nessa época, realizei o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, cuja pesquisa voltava-se à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função de minha prática no Curso de Magistério. Deste, resultou a dissertação: “Discutindo a Formação de Professores de Séries Iniciais numa Perspectiva Histórico-Crítica”, apresentada em 1997, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na referida universidade.

Confesso que fui compreendendo os sentidos e significados deste processo à medida que me deparava com variadas situações inerentes ao fazer docente – dificuldades, avanços, realizações e novos desafios. No entanto, tais vivências foram fundamentais para o estudo que ora empreendi sobre tópicos como: resiliência docente, aprendizagem docente,

compartilhamento de saberes, ambiência²⁸ institucional e docente, redes [trans] formativas. Pareceu-me que todas as leituras adquiriram significado especial, uma vez que estavam permeadas pelas experiências de tantos anos de trabalho, pelas interações com a escola, colegas professores e estudantes, compondo assim minha identidade profissional e processo de autoformação. Maciel (2012) aponta que

Ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas, o profissional docente vai [re]aprendendo a sua profissão e o modo de ensiná-la. Nesse processo de constituir-se docente, os profissionais, originários de bacharelado ou de licenciatura, vão transformando as concepções de tinham inicialmente e apropriando-se de novos saberes que permitem adaptabilidade à nova profissão (p. 215).

Nesse sentido, a consolidação/adaptação à profissão docente em espaços institucionalizados de atuação foi decorrência das responsabilidades que me foram confiadas. Entretanto, com o passar do tempo, comecei a perceber certa desmotivação com o trabalho na coordenação do Ensino Médio, sentia-me cansada, e até mesmo desgastada com o cotidiano da escola. Consegui perceber que, no transcorrer dos anos, aquela ambiência estava sendo pouco desafiadora para o meu desenvolvimento profissional. Essa sensação gerou a necessidade de buscar novos caminhos e outros desafios.

Assim, em 2007, prestei concurso público para professor substituto no Colégio Técnico Industrial – escola vinculada à Universidade Federal de Santa Maria – RS. Nessa instituição, assumi a docência em turmas nos cursos técnicos de nível médio, acompanhei o ingresso da primeira turma do PROEJA, e atuava no assessoramento pedagógico junto ao Departamento de Ensino. Deflagrou-se o primeiro contato com a Educação Profissional e todas as suas implicações. Essa etapa foi marcada por uma extensa jornada semanal de trabalho, pois ainda exercia a função de coordenadora na escola particular a qual iniciei minha atuação profissional.

A educação profissional era algo desconhecido e novo para mim. Inicialmente, busquei conhecer que espaço era esse, quem eram os sujeitos que ali transitavam, quais as finalidades e a sistemática de trabalho nesse contexto. Ao mesmo tempo em que exercia

²⁸ Termo utilizado pela prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel (atualmente Veiga) em sua tese de doutoramento “*Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.*”. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000. Por ambiência, compreende-se “como sendo a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional docente” (MACIEL, 2012, p. 221).

Em algumas citações, foi empregada a referência “MACIEL” à autora Adriana Moreira da Rocha Veiga, cujo sobrenome foi alterado a partir de 2015.

minhas atividades profissionais, atuando na formação dos docentes do CTISM, estava participando de meu próprio processo formativo. Foi como nas palavras de Nóvoa (1992, p. 26): “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”, efetivando-se assim o início de minha trajetória de formação na EBTT.

No ano de 2008, iniciavam-se os rumores sobre a criação dos Institutos Federais de Educação; na condição de escola técnica vinculada à universidade, o referido colégio efetuou uma ampla discussão sobre a possibilidade de migrar para uma destas instituições. Participava das reuniões no intuito de compreender o novo cenário que se despontava para a educação profissional. Até o momento, esta era realizada nos CEFETs, nas escolas agrotécnicas, em instituições constituintes do Sistema S²⁹ e nas escolas vinculadas a universidades.

Na cidade de São Vicente do Sul (RS) funcionava o CEFET – SVS com uma unidade descentralizada recentemente criada no município de Júlio de Castilhos. Mediante a implantação da UNED, fez-se necessário a abertura de concursos públicos para o provimento de cargos de docentes e técnico-administrativos em educação. Ao final de 2008, realizei o concurso para professor de Pedagogia nessa unidade de ensino sendo aprovada. Porém, antes de minha nomeação para o provimento do cargo no dia 29 de dezembro de 2008, o então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei Nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o Instituto Federal Farroupilha, com sede administrativa em Santa Maria. A partir dessa data, o CEFET – SVS passa a ser um dos *campi*³⁰ do IF Farroupilha, somado a outros três: Júlio de Castilhos, Alegrete e Santo Augusto.

Assim, o final de 2008 e o início de 2009, foram marcados pelo meu desligamento da escola particular e do Colégio Técnico Industrial. Passei, então, a exercer efetivamente minhas atividades como Servidora Pública Federal no cargo de docente. Adentrar no universo dos Institutos Federais recém-criados no cenário da educação nacional expandiu de forma considerável meus conhecimentos anteriores, bem como a rede de relações interpessoais. Como essas instituições vieram com a proposta de atender os vários níveis e modalidades de

²⁹ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas a partir da Constituição Federal de 1988.

³⁰ A palavra “câmpus” é utilizada na língua portuguesa para substituir o termo latino “*campi*” ao designar área ou terreno de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão.

ensino de acordo com as necessidades e interesses da população, diferentes cursos passaram a ser estruturados e oferecidos.

Profissionais de várias áreas foram contratados para atuar nesse (novo) contexto. Muitos docentes não possuíam a formação específica para tal, ou seja, realizaram sua graduação em cursos de bacharelado. No entanto, a partir de sua posse, estavam diante da exigência institucionalizada de assumir turmas de cursos técnicos e superiores. Muitas foram as dificuldades que marcaram esta trajetória inicial. Diante do desconhecido e da realidade que se descortinava, a instituição precisava ser construída, bem como a própria profissão docente em um contexto específico de atuação.

Ao compor a equipe de Direção de Ensino no *campus*, passei a ter uma experiência muito enriquecedora, uma vez que nesse espaço tinha contato com todos os cursos oferecidos e com praticamente todos os docentes. Nesse tempo, construímos o Plano de Desenvolvimento Institucional em conjunto com as demais unidades, criamos projetos pedagógicos de vários cursos, compomos turmas de Ensino Médio e Superior, organizamos setores de apoio pedagógico, enfim, estruturamos e realizamos todas as atividades de ensino necessárias ao andamento do trabalho.

Estar à frente de várias propostas para construção do Instituto Federal Farroupilha fez com que, muitas vezes, viesse à reitoria discutir, defender ideias e planejar ações a serem efetivadas nos *campi*, o que resultou no convite para assumir a Chefia da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação. Inicialmente, busquei conhecer as demandas do IF Farroupilha no que se referia a este segmento e estudar a legislação vigente; contei com o apoio de colegas e gestores.

Diante desse cenário, com uma equipe de trabalho *multicampi* estruturamos, aprovamos e acompanhamos o trabalho de diferentes cursos de especialização em várias localidades onde se situavam as unidades do IF Farroupilha. Dentre esses cursos, cabe ressaltar o planejamento do Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. A construção deste foi coordenada pela professora de Pedagogia Cristina Bandeira Townsend³¹ com a participação de docentes e técnico-administrativos dos *campi* até então em funcionamento. A criação desse curso estava atrelada à necessidade de oportunizar formação docente àqueles que estavam atuando ou pretendiam atuar em espaços institucionais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica e que não possuíam formação inicial para a docência.

³¹ Cristina Bandeira Townsend, formada no ano de 1990 em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria.

À medida que o IF Farroupilha crescia, por meio do plano de expansão dos Institutos Federais em todo o país, novos *campi* foram sendo criados³². Com isso, a importância e a necessidade de investimento na formação para seus docentes. O curso de especialização anteriormente citado foi, então, implantado em Alegrete, Panambi e São Borja.

Paralelo a esse empreendimento, tornava-se cada vez mais urgente pensar na formação dos professores que estavam atuando no Instituto Federal, face o surgimento de outras e novas demandas de trabalho advindas do poder público com prazo e metas para execução. A instituição recebia grande contingente de pessoas para trabalhar e estudar, muitas delas com pouco conhecimento e/ou prática neste contexto de trabalho. Atenta a todas essas transformações e preocupada com o rumo que a Educação Profissional vinha tomando no cenário da educação nacional, passei a pensar de forma mais enfática em um estudo sobre a docência dos profissionais que atuam nos IFs, com vistas a contribuir para a sua formação.

É importante salientar que foram empreendidas várias e diferentes propostas institucionais para a formação docente. No entanto, a maioria delas encontrava grande resistência pelos professores e também pelos gestores nos *campi* e/ou na reitoria do IF Farroupilha. Assim, ao mesmo tempo em que me sentia motivada para estruturar um trabalho nesse sentido, evidenciava-se hodiernamente todas as dificuldades e todos os empecilhos para concretizar uma proposta de formação dada à ambiência institucional. Todavia, acalentava o anseio de dar continuidade a minha trajetória formativa. No início de 2012, coloquei como prioridade empreender todos os esforços necessários para dar consistência a um projeto de pesquisa o qual contribuísse para a instituição em que trabalho por meio da formação de seus professores.

Então, inicialmente, busquei conhecer as Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Ao realizar a leitura sobre a primeira delas – a Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional não restaram quaisquer dúvidas de que meu retorno à academia seria por ali. De que forma isso aconteceria? Qual seria meu primeiro passo? Decidi consultar a professora Adriana Moreira da Rocha Veiga no sentido de orientar-me com relação a estes questionamentos iniciais. Enquanto aluna especial do Seminário Avançado II, Linha de Pesquisa 1 – Processos Formativos, Docência e Inovação na Educação Superior, disciplina ofertada pela professora citada com as professoras Dóris Bolzan e Silvia Isaia, ocorreu o delineamento inicial de meu projeto de pesquisa.

³² Ao final de 2012, o IF Farroupilha contava com oito câmpus: Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul.

Outro marco muito importante em minha caminhada foi o convite para integrar o GP Kósmos – Grupo de Pesquisas em Educação Digital e Redes de Formação, coordenado pela professora Adriana Moreira da Rocha Veiga. O grupo de pesquisa que passei a integrar tem como uma de suas características a experiência colaborativa, o que o configura como uma rede de formação, contribuindo de forma sistêmica na trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos participantes. Na ocasião, o GP Kósmos desenvolvia um projeto maior, o projeto “guarda-chuva”, intitulado “A [re]construção da docência superior nas interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais”, cujo objetivo era investigar as prováveis interconexões pedagógicas e tecnológicas na integração da experiência docente no AVEA e nos ambientes formativos presenciais, estabelecendo nexos entre as realidades problematizadas, considerando a aprendizagem da docência e a [re] construção dos movimentos da docência superior.

Inseridos neste projeto maior, encontravam-se os seguintes trabalhos em andamento: Docência, Tutoria e Discência: processos formativos em AVEA nos cursos de licenciatura à distância UAB/UFSM (pesquisa), Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Tutores On-line e Presenciais (extensão), A gênese dos movimentos construtivos na praxiologia autobiográfica dos professores ingressantes no Ensino Superior (pesquisa) e Integração Universidade-Escola para o uso das TIC na Educação Básica (pesquisa), tendo como instituições envolvidas a UFSM, a Escola Margarida Lopes, o Colégio Militar e Cursos de Licenciatura UAB/UFSM. O convívio com os colegas do GP Kósmos ampliava minha rede de amizade e conhecimentos. Surgiram oportunidades para estudos em grupo, compartilhamento de experiências e saberes, aprendizagens coletivas, publicação de trabalhos, enfim, oportunidades valiosas para efetivar a escrita de um anteprojeto de pesquisa o qual culminaria com a seleção para uma vaga no curso de doutorado no ano seguinte.

Não obstante, enquanto ocorria meu processo de inserção na pesquisa, a ambiência do IF Farroupilha e as relações interpessoais apresentavam-se tensionadas pela primeira eleição para o cargo de reitor com a participação da comunidade acadêmica. Deflagrado o processo eleitoral e o resultado das votações, uma nova gestão assumiu a reitoria em Santa Maria e, com isso, ocorreu o meu desligamento da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, uma vez que a minha posição política apoiava a outra equipe de trabalho.

Aquilo que parecia adverso, no entanto, foi o impulso para incrementar minha participação nas atividades do grupo de pesquisa. Como a temática a qual pretendia estudar estava relacionada à constituição da docência no contexto dos Institutos Federais, aprofundei o contato com as produções do grupo que viessem ao encontro de meu anteprojeto que se

estruturava a cada dia. Naquele ano, 2013, estava sendo concluída a pesquisa “A gênese dos movimentos construtivos na praxiologia autobiográfica dos professores ingressantes no Ensino Superior”. Esta intencionava refletir e analisar os caminhos e os movimentos que os professores realizam na constituição de sua docência no campo da Educação Profissional Tecnológica. O estudo foi proposto com a finalidade de problematizar a formação docente e a constituição dos saberes da docência numa realidade onde ainda havia uma frágil base de discussão e teorização.

À medida que fui realizando leituras sobre a pesquisa citada, certifiquei-me ainda mais da urgência de estruturar uma proposta direcionada à docência nas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aliada à constatação de que este é um campo pouco explorado em pesquisas e publicações, como pode ser visto posteriormente no desenrolar do trabalho (Estado da Arte). Tive a oportunidade de cursar outra disciplina como aluna especial no segundo semestre de 2012, o “Seminário Temático e Seminário Avançado: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Neste, a proposta consistia na realização do estado do conhecimento e estado da arte, a partir dos seguintes descritores: formação docente; formação inicial, formação continuada, formação permanente, saberes e desenvolvimento profissional docente em repositórios de pesquisa. Por meio deste trabalho, foi possível visualizar as pesquisas relacionadas ao anteprojeto que estava sendo delineando para pleitear uma vaga no curso de doutorado.

No início de 2013, retornei a exercer atividades profissionais como docente de Pedagogia nos cursos de licenciatura em meu *campus* de origem – Júlio de Castilhos (RS). Convidada para atuar novamente na Direção de Ensino junto à assessoria pedagógica, acabei por recusar a oferta, pois meu foco principal, naquela ocasião, estava centrado na realização do curso de doutorado. Aprovada na seleção, iniciei as aulas como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em agosto de 2013, na linha de pesquisa LP1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, sob a orientação da professora Adriana Moreira da Rocha Veiga. A partir de dezembro de 2013, fui contemplada com o afastamento integral do trabalho para qualificação, que deverá ser encerrado em agosto de 2017. Esse foi um período que contribuiu consideravelmente para a realização desta pesquisa.

Percebi que esse tempo foi de intenso aprendizado profissional. Pareceu-me estar tecendo um bordado, cujo pano de fundo é o meu contexto de atuação e autoformação. Este é constituído pela combinação de diferentes linhas e cores, pela habilidade, intenções e escolhas de quem o borda. Combinei os fios e as cores para compor finalmente a tese que defendo.

Neste sentido, a minha contribuição residiu em investigar a docência e a ambiência educativa em instituições ainda tão jovens e com tantas demandas de trabalho a serem empreendidas. Incluída neste processo, está a minha própria formação acadêmica e profissional entrelaçada aos rumos e aos caminhos da instituição.

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E AS DEMANDAS DA DOCÊNCIA

Para compreender como se constitui a docência em uma ambiência educativa complexa, percebi a necessidade de avançar na busca de elementos que configuram o espaço no qual se efetivou a investigação, ou seja, explicitar de forma sistemática como se constituía o pano de fundo em que teceria as minhas ideias e proposições. Dessa forma, optei por abordar alguns aspectos com relação aos Institutos Federais, evidenciando as suas características e finalidades no cenário da educação profissional brasileira, no intuito de estabelecer conexões entre a ambiência e a docência vivida e retratada nesta pesquisa pelos sujeitos. Com isso, importantes marcadores foram considerados para o desenho da rede de [trans] formação docente proposta nesta pesquisa.

Assim, busquei compreender as rotinas e as funções relativas à docência a partir do levantamento de elementos legais e estruturais que descrevem os Institutos Federais, uma vez que estes exercem um importante poder simbólico na configuração da ambiência institucional e docente. Com esse segmento do trabalho, estou a defender a ideia de Arendt (2005) quando coloca que o contexto deve ser concebido por meio de inúmeras cadeias invisíveis de relacionamento, e não como substâncias singulares isoláveis. Nesse contexto social, cada pessoa tem seu espaço de atuação circunscrito, formando uma teia humana permeada de significados. Desvelar parte dos significados implícitos nesta ambiência é o que me ocupo a fazer nesta parte do trabalho.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com o objetivo de qualificar profissionais para atender às demandas cada vez mais diversificadas do setor produtivo, a Rede congregou instituições de Educação Profissional atualmente em funcionamento e espalhadas pelo território nacional. A partir da data de sua criação até hoje, está composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e à uma Universidade Tecnológica Federal.

Os Institutos Federais são autarquias que, em conformidade com outras instituições de Educação Profissional, surgiram como resposta aos desafios de ordem política e econômica vigente na sociedade brasileira e ao mundo produtivo, aspecto a ser detalhado no próximo capítulo do trabalho. Nesse momento, esforcei-me em chamar atenção para a sua configuração, diferenciada e inédita na história da educação no Brasil. Pela primeira vez, uma mesma instituição de ensino tem a finalidade de

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Ao abordar tais finalidades e características, estou a retratar um cenário com exigências que impactam diretamente na formação docente. Segundo a conjuntura atual, os docentes dos Institutos Federais, em sua maioria, atendem desde o ensino fundamental até o superior, em uma diversidade de cursos, dentre eles estão:

- cursos de nível médio integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

- cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- cursos de nível superior – cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Além da atividade de ensino, fazem parte também da profissão docente as atividades de gestão, pesquisa e extensão, ampliando sua área de atuação em programas e projetos. Essa é uma conjuntura que traz diferentes exigências aos professores da educação profissional; segundo o projeto “A Gênese dos Movimentos Construtivos da Docência na Praxiologia Autobiográfica de Professores Ingressantes na Educação Profissional Tecnológica”, são colocadas demandas de

- atuação: ao atenderem o ensino básico, superior e profissional;
- clientela: ao incluir um público de jovens e adultos;
- formação: ao integrar e promover a formação da Educação Básica à educação profissional e Educação Superior.

Diante dessa realidade, percebi a necessidade de investir na formação de professores. Essa decisão fomentou o desejo de se pensar em uma rede de [trans] formação docente. Para isso, senti que precisava recolher dados que me permitissem descrever esta ambiência complexa, bem como os elementos que constituem a docência considerando o contexto de trabalho apresentado. A partir daí, foi possível o entrecruzamento de ambos os aspectos que possibilitaram recolher dados importantes acerca das demandas da docência que contribuem para o desenho da rede.

3.3 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E OS SEUS PROFESSORES

A partir da compreensão dos parâmetros legais e estruturais que circundam a docência em um Instituto Federal, adentrei no cenário de pesquisa – o Instituto Federal Farroupilha – neste momento, não mais como docente de seu quadro efetivo, mas sim, na posição de pesquisadora, inquieta e curiosa por conhecer sistematicamente a instituição na qual

desenvolveria a pesquisa. Desse modo, procurei abordar de forma integrada os seguintes aspectos

- perfil institucional;
- histórico;
- características dos docentes, sujeitos da pesquisa.

Relatar sobre a origem do IF Farroupilha remeteu-me a evocar duas instituições – o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – RS e a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete – RS, ambas fundadas em 1954, com intuito de atender os jovens oriundos de famílias de agricultores.

Tais instituições desenvolveram suas atividades por sessenta e um anos até 2009 quando passaram a integrar o IF Farroupilha, com o acréscimo da unidade descentralizada no município de Júlio de Castilhos, até então pertencente ao CEFET - SVS e da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Nesse ano, também foi constituída a Reitoria como unidade central gestora no município de Santa Maria – RS. A partir disso, foram criados grupos de trabalho cujos integrantes, servidores das unidades em funcionamento, tinham a responsabilidade de “dar vida” à instituição, ou seja, elaborar os documentos, regimentos e procedimentos que norteariam as práticas de ensino, gestão, extensão e pesquisa. Inicialmente, a Reitoria foi composta por quatro Pró-Reitorias: de Administração, de Ensino, de Extensão e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Posteriormente, foi criada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, que articulada as já existentes, realiza o trabalho de gestão do Instituto nos dias atuais.

Assim, em conformidade com a lei de criação, o cenário de pesquisa pode ser assim definido:

...o IF Farroupilha é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária (PDI, 2014-2018, p. 14).

Como instituição pública e gratuita, os Institutos atentos às necessidades e aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, oferecem cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Básica Integrada à Educação Profissional, PROEJA, Cursos

Técnicos Subsequentes, Cursos Superiores de Graduação e Tecnológicos, Pós-Graduação e Cursos de Extensão.

No decorrer desses oito anos de funcionamento, em conformidade com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³³, novas unidades foram criadas. Portanto, o Instituto Federal Farroupilha apresenta, nos dias de hoje, a seguinte composição³⁴

- *Campus* Alegrete;
- *Campus* Frederico Westphalen;
- *Campus* Jaguari;
- *Campus* Júlio de Castilhos;
- *Campus* Panambi;
- *Campus* Santa Rosa;
- *Campus* Santo Ângelo;
- *Campus* Santo Augusto;
- *Campus* São Borja;
- *Campus* São Vicente do Sul;
- *Campus* Avançado Uruguaiana;
- Pólos de Educação a Distância;
- Centros de Referência;
- Reitoria com sede em Santa Maria – RS.

³³ O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um documento elaborado pelo Ministério da Educação com vistas a expandir a rede de institutos e universidades federais, ampliando o número de vagas na educação profissional, tecnológica e superior.

³⁴ Disponível em: http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.

Figura 4 – Localização das unidades do Instituto Federal Farroupilha



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Farroupilha (2014 – 2018).

Pela tradição em cursos técnicos de nível médio, herdada das instituições formadoras, o IF Farroupilha iniciou as suas atividades atuando nos eixos tecnológicos³⁵ de recursos naturais e informação e comunicação. Atualmente, com a sua ampliação, foram criados novos cursos envolvendo atividades acadêmicas nos Eixos Tecnológicos: Controle e Processos

³⁵ Os eixos tecnológicos constituem-se em importante referência para a oferta e funcionamento de cursos técnicos de nível médio em todo o território nacional; são encontrados no Catálogo Nacional de Cursos técnicos elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Industrial, Recursos Naturais, Saúde e Estética, Desenvolvimento Educacional e Social, Turismo, Hospitalidade e Lazer; bem como nas Áreas do Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Sociais e Aplicadas, perpassando por todos os níveis com vistas a contemplar a verticalização do ensino. De acordo com o site institucional, estão em funcionamento 91 cursos.

Tabela 2 – Forma de oferta e quantitativo de cursos do IF Farroupilha

NÍVEL	FORMA DE OFERTA		Nº DE CURSOS
	Formação Inicial e Continuada		Atualmente, não há curso em funcionamento.
NÍVEL MÉDIO	Integrado	Regular e Proeja	17
	Subsequente	Regular	19
		Presencial e EAD	25
		Pronatec	
	Concomitante	Presencial	2
Pró-funcionário	EAD	3	
NÍVEL SUPERIOR	Graduação	Licenciatura	7
		Bacharelado	6
		Tecnologia	9
	Especialização		3
TOTAL			91

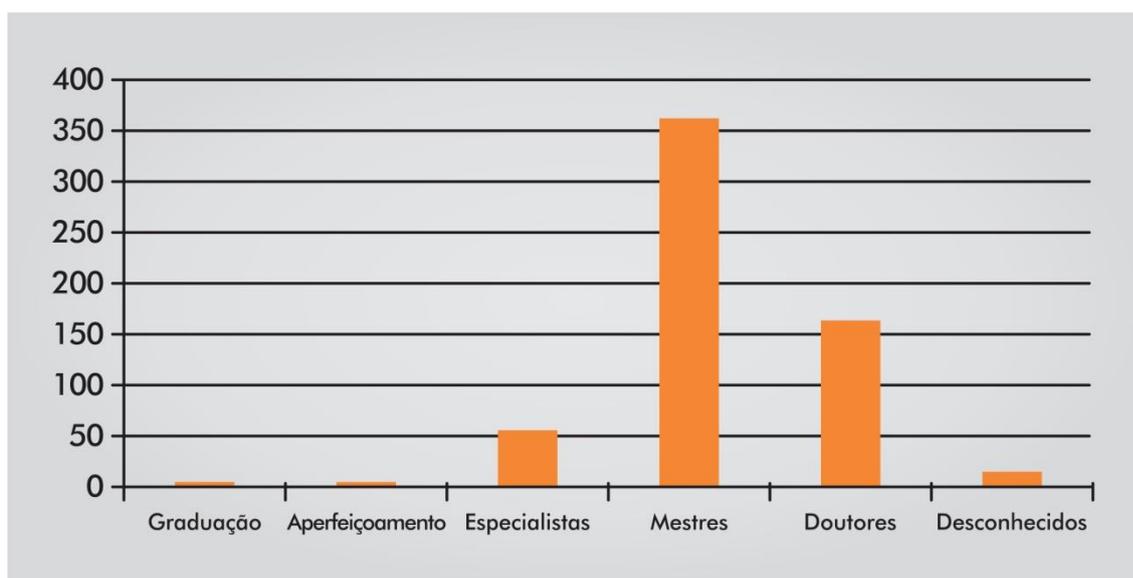
Fonte: Agenda Institucional 2016.

Para atender a toda essa realidade, os docentes efetivos desenvolvem as suas atividades em diferentes cursos e níveis de ensino, de acordo com sua habilitação e/ou área/disciplina a qual prestaram concurso. Conhecer quem são esses sujeitos, personagens da investigação, tornou-se um momento significativo para a consolidação do trabalho,

possibilitando-me traçar o perfil da atual configuração da docência no IF Farroupilha. Compreender os sentidos e os significados das vozes de meus sujeitos nas entrevistas narrativas implicou em buscar, por meio da análise documental, dados importantes para a contextualização acerca do objeto de estudo. Assim, realizei um levantamento do ano de ingresso, carga horária, escolaridade e titulação dos docentes.

Em julho de 2016, o IF Farroupilha apresentava 753 docentes, sendo que **632** são **docentes efetivos**; estes últimos participaram da pesquisa ao responder o questionário exploratório, por meio do qual coletei informações relevantes sobre como vivenciam e sentem as implicações do cotidiano em um Instituto Federal a respeito da própria docência. Destes docentes, a ampla maioria possui regime de dedicação exclusiva, ou seja, 620 docentes; ainda 11 professores devem cumprir 20 horas/semanais e apenas 1 professor tem o regime de trabalho de 40 horas/semanais. Quanto à sua formação, observamos o seguinte panorama:

Gráfico 4 – Número de docentes efetivos e titulação

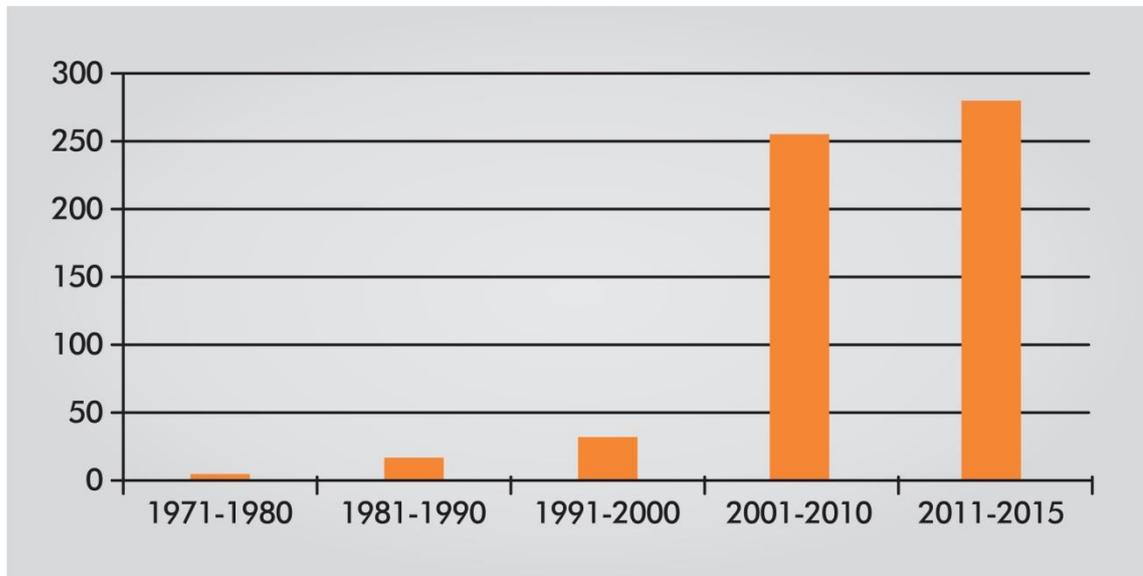


Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desse gráfico, consegui visualizar que grande parte dos docentes (90%) apresenta em sua formação cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que faz pensar que poderia haver elevada qualificação docente para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Também, busquei verificar informações com relação ao tempo em que estes docentes desenvolvem atividades profissionais no âmbito do IF Farroupilha. Conforme o levantamento realizado, constatei que o docente mais antigo

ingressou em 1971, possivelmente em uma das unidades que migrou para a instituição. No entanto, há um expressivo percentual de professores ingressantes a partir de 2001.

Gráfico 5 – Número de docentes de acordo com o ano de ingresso



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando esses dados, percebi que a criação dos Institutos Federais incrementou o ingresso na carreira docente de muitos profissionais oriundos de diversificadas áreas de formação tendo em vista sua atuação nos eixos tecnológicos já apresentados, bem como nas áreas de conhecimento. Dessa forma, a configuração atual do quantitativo de docentes (efetivos, substitutos e temporários), e de técnico-administrativos é demonstrada na seguinte tabela, cujos dados foram obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Pessoas do IF Farroupilha.

Tabela 3 – Número de servidores em cada unidade do IF Farroupilha

DEPARTAMENTOS	DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	TOTAL
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	753	664	1417
REITORIA	35	91	126
CAMPUS ALEGRETE	123	87	210
CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL	122	109	231
CAMPUS SANTA ROSA	75	55	130
CAMPUS JULIO DE CASTILHOS	80	59	139
CAMPUS SANTO AUGUSTO	69	53	122
CAMPUS PANAMBI	66	56	122
CAMPUS SÃO BORJA	67	50	117
CAMPUS JAGUARI	31	33	64
CAMPUS SANTO ANGELO	39	35	74
CAMPUS AVANÇADO URUGUAIANA	9	9	18
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN	37	24	61
ORGÃOS SUPERIORES DA ADMINISTRAÇÃO	0	3	3
CURSO DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA SB	0	0	0
TOTAL GERAL	753	664	1417

Fonte: Elaborado pela autora.

Apropriar-me efetivamente desta realidade, concebida como o lugar onde se desenvolvem as histórias narradas pelos sujeitos, constituiu-se em importante passo para a investigação. Por meio desse levantamento, foi possível articular os dados aqui apresentados com a matriz teórica do trabalho, bem como com as vozes dos professores, tornando concretos e visíveis os nós que se entrelaçam na proposição de uma rede de [trans] formação docente.

Nesse contexto, preocupei-me em investigar sobre o que vinha sendo encaminhado nos documentos institucionais sobre a formação de seus professores, uma vez que estes ingressaram no IF Farroupilha com pouca ou nenhuma experiência docente ou então atuaram em outros contextos escolares. Tal constatação evidencia a importância de um consistente programa institucional que receba e acompanhe os professores, atenuando as dificuldades encontradas no período de inserção na docência. Maciel, Isaia e Bolzan (2012) denotam em suas pesquisas sobre a inserção na docência universitária a preocupação com a aprendizagem do ofício de ensinar. Essa encontra sustentação no profissionalismo interativo, ou seja, em “um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional” (ISAIA; MACIEL, 2011). Nesse contexto de aprendizagem, são enfatizadas as redes interativas que podem ser tecidas por meio de comunidades de prática pedagógica.

Levando em consideração esses elementos, preocupei-me em levantar informações sobre o que está sendo projetado por esta instituição para a formação continuada de seus profissionais. Ao tomar contato com o PDI, verifiquei que há uma intenção de efetuar ações concretas principalmente aos docentes ingressantes do Instituto, no entanto, não encontrei neste documento, maior detalhamento a respeito das mesmas; conforme podemos observar no excerto a seguir

Aos docentes do IF Farroupilha serão previstas ações de formação para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, principalmente aos docentes ingressantes na instituição, no prazo máximo de 12 meses a contar do seu efetivo exercício na instituição, devendo ser devidamente certificada a sua participação (PDI, 2014-2018, p. 80).

Constato ainda que um dos objetivos estratégicos do IF Farroupilha está relacionado em “Consolidar e ampliar as políticas de qualificação, capacitação e promoção continuada dos servidores do IF Farroupilha”, ou seja, há um planejamento para os docentes que já fazem parte da Instituição. O quadro a seguir apresenta a meta e as estratégias como detalhamentos do referido objetivo a serem executadas no período de 2015 a 2018.

Quadro 3 – Metas e Estratégias referentes ao Planejamento Estratégico do IF Farroupilha

META	ESTRATÉGIAS
<p>Proporcionar formação inicial e continuada para todos os servidores do IF Farroupilha.</p>	<p>Implementar programas de capacitação e aperfeiçoamento de servidores;</p> <p>Implementar Plano Anual de Capacitação e Aperfeiçoamento de servidores;</p> <p>Implementar política permanente de qualificação interna;</p> <p>Criar programas de mestrado e doutorado institucional ou interinstitucional com reserva de vagas para servidores do IF Farroupilha;</p> <p>Estabelecer Política e Regulação para os Processos de Afastamentos para Qualificação de Servidores;</p> <p>Implementar política e regulação para participação dos servidores do IF Farroupilha em eventos;</p> <p>Promover Programa de Avaliação de Desempenho de Servidores;</p> <p>Verificar quantitativos de progressões e promoções satisfatórios;</p> <p>Aprimorar os instrumentos de avaliação Institucional.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito disso, entrei em contato com os responsáveis pela execução destas propostas no intuito de investigar quais ações estavam sendo efetivadas no que se refere especificamente à formação continuada. Mediante as informações obtidas, verifiquei que ainda não há um programa institucional direcionado aos professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. No entanto, já existem algumas ações voltadas à formação de gestores, assessores pedagógicos, docentes e estudantes, tais como:

Quadro 4 – Ações formativas desenvolvidas no IF Farroupilha

ANO	AÇÕES
2013	Formação de Gestores e Assessores Pedagógicos do IF Farroupilha Curso sobre Controle e Registro Acadêmico de Instituições de Ensino Superior Curso e Capacitação sobre Projeto Pedagógico de Curso II Seminário de Licenciatura Congresso Institucional PIBID Seminário Institucional de Diversidade e Inclusão Encontro de Professores de Proeja
2014	II Formação de Gestores e Assessores Pedagógicos do IF Farroupilha Seminário Institucional PIBID
2015	III Formação de Gestores e Assessores Pedagógicos do IF Farroupilha Congresso Institucional PIBID Seminário Institucional de Diversidade e Inclusão Encontro de Professores de Proeja III Seminário de Licenciatura
2016	IV Seminário de Gestores de Ensino e Assessores Pedagógicos do IF Farroupilha MOBREC (parceria do IF FAR) Ciclo de Estudos dos Cursos de Tecnologia e Bacharelado do IF FAR II Seminário Institucional do PIBID

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo que foi apresentado, verifiquei a preocupação da instituição e de seus gestores com determinados aspectos relativos à formação docente. No entanto, constatei com clareza que há um espaço de formação que carece ser ocupado face ao estudo da docência e da ambiência nestas instituições. A apresentação desses dados possibilitou-me olhar, ainda que de forma abrangente, as particularidades e as pluralidades que entram em jogo na constituição da docência no âmbito da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Em diferentes momentos da carreira, os professores estão em processo contínuo de formação e carregam as suas compreensões e os seus sentimentos mediante os acontecimentos vividos. Adentrar nesse território – o da ambiência e da docência – é o que irei ocupar-me nos próximos capítulos do trabalho, buscando tramar as concepções teóricas e as expressões docentes com a finalidade de apontar elementos de inferência para a proposição da rede de [trans] formação docente.

4 A AMBIÊNCIA EDUCATIVA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A docência constitui-se em um processo que se revela no cotidiano das instituições. Esse dia-a-dia traduz as forças internas e externas de um contexto que, ao mesmo tempo em que o determina, carrega as forças que impelem a reflexão e a mudança. É um contexto em transformação. Compreender a dinâmica da docência em um Instituto Federal traduz o desafio de regressar no tempo e na história da Educação Profissional no Brasil no sentido de apreender a trajetória desta instituição e os elementos que constituem a ambiência institucional e docente em sua complexidade.

Ao adentrar nesse mundo, resignificado por leituras e discussões, percebi a necessidade de abordar nesta parte do trabalho o entrelaçamento da educação profissional com o mundo produtivo, uma vez que este carrega uma gama de exigências ao trabalho docente e que se constituem em demandas formativas. Tais reflexões vieram a legitimar uma das posições aqui defendidas no que se refere à complexidade da ambiência e aos desafios e tensões que se estabelecem no cotidiano dos Institutos Federais.

Evidenciei estar diante de uma ambiência complexa, ou seja, de um conjunto de elementos que denunciam um cenário carregado de sentidos, saberes, concepções e práticas que entram em ação no processo pelo qual o professor se constitui e se reconstitui permanentemente. Inserir-se nesta ambiência é um convite que faço àqueles que se sentem instigados de alguma forma a desvelar os episódios, as circunstâncias, os afazeres, os acasos e as rotinas dos professores em um Instituto Federal. Compreendi estar diante de uma docência híbrida, ou seja, de uma docência forjada no cruzamento de diferentes formações, posições e atuações em convívio mútuo. Assim, a ambiência do Instituto Federal Farroupilha, cenário desta pesquisa, revelou-se por meio das falas de seus docentes, das suas concepções sobre “ser” professor e das interpretações acerca do vivido no contexto ora apresentado.

4.1 CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AMBIÊNCIA

Apreender a ambiência em um Instituto Federal despertou a necessidade de compreender as matrizes históricas e políticas e seus condicionantes no sentido de fomentar a reflexão sobre o lugar ocupado pela Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no contexto atual. Diante desse cenário, surgem alguns questionamentos como: o que é importante destacar no desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil que impacta no atual contexto da Educação Profissional e no trabalho de seus professores? Quais demandas de inserção profissional se fazem necessárias a estes professores?

Relatar a trajetória da Educação Profissional no Brasil requer compor um mosaico de significados entre a educação e o trabalho, vinculado ao modo de produção capitalista. Dividida entre patrões e empregados, a sociedade esteve fortemente marcada pela fragmentação do trabalho. Segundo Ciavatta (2009), desde o surgimento das primeiras escolas de Educação Profissional, as Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, já se evidenciava a existência de atividades laborais diferenciadas conforme a posição social e econômica ocupada pelos trabalhadores. Estabeleceu-se, historicamente, uma dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este destinava-se aos jovens carentes e de posição “desafortunada” à execução de tarefas artesanais e agrícolas. Aquele era destinado aos sujeitos cuja posição social e econômica era mais privilegiada, ou seja, a elite dominante.

Com a crescente industrialização e urbanização, em meados de 1930, uma nova ideologia passa a permear um novo projeto de país, no qual a educação assume importante função no preparo de empregados com formação adequada para suprir as novas demandas de trabalho. O trabalho artesanal passa, então, a ser substituído pela mecanização no chão da fábrica e seus trabalhadores recebem um salário. Nessa realidade, a escola assume a demanda de preparar os indivíduos para operar com as máquinas, dando início ao ensino técnico e profissional. Essa escola deveria garantir a formação de mão-de-obra para atuar em prol do desenvolvimento da indústria, gerando cada vez mais capital para a burguesia – classe social detentora do poder econômico, social e político.

Saviani (2007) destaca o papel da escola na perpetuação de um sistema excludente, no qual diferentes saberes eram repassados para diferentes públicos, enquanto os filhos dos burgueses recebiam formação generalista, incluindo conhecimentos sobre ciência, arte, política e cultura; aos filhos dos trabalhadores era destinada uma formação mecânica que os possibilitava à inserção imediata no mercado de trabalho. Sendo assim, a escola acabava por disciplinar os trabalhadores para obedecer às leis do mercado, por meio da transmissão de ideais e valores da sociedade vigente.

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto (1993) salienta a função da escola enquanto instituição que dissemina ideologias por meio de suas práticas, afirmando que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (p. 44). Vivenciar esse contexto provoca os professores da educação profissional a um constante questionamento sobre os saberes e as intenções presentes em seu fazer docente.

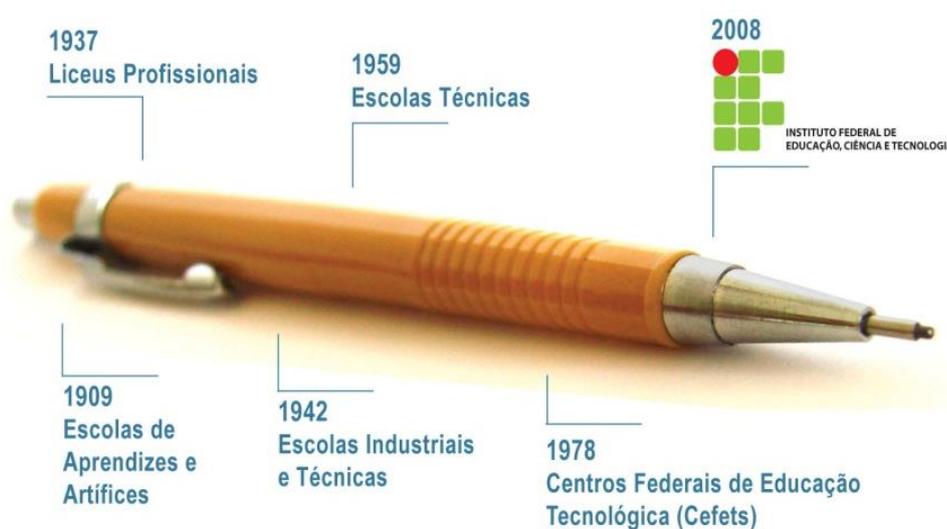
É importante reafirmar que toda essa estrutura e a organização do sistema educacional no Brasil revelavam em suas práticas escolares a discriminação social. Esse histórico

perpetuou-se com a criação de políticas públicas e de outras instituições de ensino cujas características coincidem com o panorama econômico e político da época. Dentre elas, cabe destacar o incremento na formação de técnicos com o surgimento das primeiras escolas técnicas federais, em 1959, equiparadas com a primeira LDBN – N° 4.024/61, a outras instituições no que se refere à possibilidade de dar continuidade aos estudos em níveis superiores.

A trajetória da Educação Profissional passa, a partir daí, por transformações marcadas por imposições legais e aspectos políticos e eleitoreiros, tornando-se palavra-chave para o desenvolvimento do país. A segunda LDBN – N°5692/71 dissolve o ensino técnico, integrando-o ao segundo grau, etapa formativa que compreendia os três anos finais da escolaridade que antecedia à universidade. No entanto, sem cumprir a formação qualificada para o trabalho a que se destinava, o sistema acaba por fomentar a criação de escolas específicas para a inserção profissional imediata, a destacar o surgimento dos Cefets – Centros Federais de educação Tecnológica, em 1978.

Assim, mediante a Lei nº 8.948/94 gradativamente várias escolas técnicas espalhadas em território nacional passam a congregar os referidos Centros Federais, autarquias em funcionamento até a criação da Rede Federal de Educação Profissional e dos Institutos Federais em 2008. A figura a seguir traz um breve retrospecto das instituições de educação profissional no decorrer deste tempo.

Figura 5 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica³⁶



Fonte: Portal Ministério de Educação.

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg>.

Nesse sentido, problematizar o contexto de atuação docente a partir dos condicionantes históricos que acompanham a Educação profissional desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até a criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica torna-se importante aspecto para compreender e superar a pedagogia mecanicista vivida pelos estudantes e professores em formação. Do ponto de vista da atual ambiência retratada nos Institutos Federais, apresento dados do contexto histórico com vistas a discutir as suas implicações para a docência política e pedagogicamente constituídas.

Fortemente marcadas por uma pedagogia tecnicista, por muito tempo bastava aos professores destas instituições de ensino o domínio do saber-fazer, ou seja, dos saberes relativos à prática de um ofício a ensinar. Diante das novas demandas do contexto tecnológico atual, Machado (2008) salienta a importância de investimento na formação de professores para a educação profissional no Brasil, estruturada a partir de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas. A autora aponta algumas exigências requeridas à reestruturação e construção dos saberes para a docência.

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (p. 10).

Dessa maneira, na atualidade, é colocado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica um importante desafio – o de oportunizar o acesso de seus estudantes ao mundo das conquistas científica e tecnológicas. Este trabalho, no entanto, requer um cuidado – o de superar a função mediadora dos interesses do capital historicamente assumida pela escola. Para isso, é imprescindível considerar que o acesso a este saber por si só não é condição determinante de consciência social e democracia. Fomentar a inclusão política, econômica e social da grande maioria da população requer adotar estes saberes como ferramentas que possibilitem aos sujeitos problematizarem a realidade. Já Paulo Freire (1991) salientava que “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”.

A partir dessas reflexões, não imagino a escola como um espaço imune à lógica do capitalismo, o que se configuraria em uma utopia ingênua e inocente. Contudo, defendo a ideia de que é possível trabalhar de forma participativa, explicitando as convergências e divergências desta lógica de modo a fomentar discussões sobre as diretrizes pedagógicas

vigentes nas instituições de educação profissional, em especial nos Institutos Federais. É necessário observar com atenção e cuidado a nova forma de organização do mundo produtivo que tem tomado conta destes espaços, gerando impasses sociais a serem compreendidos pelos professores.

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia tem colocado cada vez mais em cheque o trabalho assalariado. Os sistemas taylorista e fordista, característicos da sociedade industrial, mecanizada e de produção em massa, foram substituídos pela terceirização, flexibilização das empresas, valorização do trabalho em equipe e do trabalhador polivalente. Sendo assim, outro perfil de sociedade se delineia exigindo mudanças indicadas por Kuenzer (2000) como:

A rigidez é substituída pela flexibilidade, a obediência pela contestação, de modo a desenvolver identidades autônomas capazes de usar o conhecimento de modo transdisciplinar para criar soluções novas com rapidez para as novas situações que a realidade do trabalho e das relações colocam para o homem cotidianamente (p. 01).

No âmbito dos Institutos Federais, cuja proposta está pautada na inclusão social, cabe aos docentes possibilitar aos estudantes assimilar um combinado de conhecimentos, atitudes e aptidões que os instrumentalizem a atuar junto a estas mudanças em diferentes contextos. Para isso, estes docentes passaram a atuar em programas de extensão, pesquisa aplicada, produção cultural, bem como a divulgação científica e tecnológica. Diante das exigências do mundo de trabalho, os professores tiveram de se envolver diretamente com programas como o Pronatec, Mulheres Mil, Certific, Proeja, dentre outros.

Essa nova organização institucional trouxe implicações ao trabalho docente. Diferentes aspectos se revelam no cotidiano como forças atuantes na configuração de uma ambiência complexa. Lidar com os obstáculos, adaptar-se às mudanças e atuar em um contexto de pressão e expectativa impelem os professores a um esforço de resiliência na busca de reconstruírem-se, aprenderem com a atual conjuntura de forma crítica, problematizadora e transformadora. Nesta, não cabe mais educar para a memorização e a repetição. Assim, Kuenzer (2000) afirma que:

O desafio é desenvolver a capacidade de pensar, de estudar, de criar, como resultado da articulação entre conteúdo e método, produto e processo, pensamento e ação, como requisitos para a destruição das condições que produzem a exclusão e para a construção de uma nova sociedade (p. 01).

Olhar para este contexto de atuação tem desafiado gestores e equipes pedagógicas dos Institutos Federais a planejar e organizar processos formativos consistentes e criticamente

bem fundamentados, uma vez que as particularidades, circunstâncias e situações que compõem a ambiência institucional e docente constituem-se elas próprias em objetos de conhecimento para a formação. Conhecer essa ambiência, bem como o sujeito docente é pressuposto básico para a proposição de uma rede de [trans] formação docente. Concebê-la no âmbito dos Institutos Federais significa compreender a docência na educação profissional como um universo de atuação que congrega todas estas implicações atreladas fortemente ao mundo do trabalho e da tecnologia.

Para isso, os saberes e as atividades propostas no decorrer de sua trajetória formativa devem envolver conhecimentos inerentes a sua formação inicial e conhecimentos acerca do processo pedagógico de forma integrada e interdisciplinar. Planejar as atividades de ensino e organizá-las com zelo e atenção favorece a transposição do conhecimento científico e tecnológico a ser construído e pelos estudantes. Assim, Machado (2008) afirma que a ação docente no âmbito da Educação Profissional está fortemente vinculada à prática, ou seja, é necessário “ensinar a prática e saber sobre a prática”, contextualizando tais conhecimentos às diversidades regionais e culturais. A necessidade de formação permanente é ainda reiterada quando a autora assevera que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p. 14).

Tais colocações são reveladoras do alto nível de complexidade envolvida no perfil docente exigido para atuar na Educação Profissional. Ao mesmo tempo em que aplica conhecimentos e habilidades instrumentais, necessita produzir e inovar no que se refere aos novos saberes e soluções tecnológicas. Estamos, certamente, diante de um profissional criativo, emocionalmente envolvido com a formação de outros profissionais que atuarão/atuam em diferentes setores do mundo do trabalho.

Ao trazer essas considerações, traduzo significativos conceitos e convicções que me permitem trabalhar com os elementos estruturais da pesquisa – a docência, a ambiência e a formação – de maneira integrada ao contexto investigado. Tematizá-los carrega, portanto, um compromisso maior, o de libertar a Educação Profissional do estigma da servidão diante do modelo social historicamente perpetuado ao longo da história. O processo de formação de professores nos Institutos Federais assume um grande desafio a ser superado, pois enfrentar as

barreiras do preconceito, do reducionismo pedagógico a que está submetido aponta para um caminho longo e árduo a ser percorrido no interior destas instituições. Uma nova cultura formativa precisa ser instituída, explicitada pelas pessoas e pela ambiência. Estamos diante da necessidade de uma mudança paradigmática, de um trabalho que rompa com a estrutura cristalizada demandada pelos rumos tomados em um passado ainda muito atuante e presente.

Refletir sobre o lugar da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no cenário da formação de professores para a Educação Profissional traz a possibilidade de desencadear um diálogo participativo entre os atores com vistas a constituir parâmetros que orientem um projeto consistente de [trans] formação docente. Para isso, precisamos olhar o professor, é a partir dele que o trabalho se concretiza, aparece, toma uma direção. Ciavatta (2006) destaca a importância de conceber como ponto de partida o professor:

... não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (p. 42).

Compreender a perspectiva histórica, a cultura filosófica, econômica e social em que estamos inseridos, bem como os desafios atuais impele a pensar no contexto em que a Educação Profissional se realiza e na ambiência a qual o profissional se constitui no processo de vir-a-ser professor. Perceber que estamos fortemente vinculados à instituição e compreender este espaço de trabalho auxilia na organização e condução de uma proposta formativa. Nesse sentido, a minha intenção no próximo segmento é provocar a imersão no cenário definido para a pesquisa na intenção de apreender os elementos configuradores da ambiência institucional e docente. Para isso, o processo descritivo-interpretativo exigiu o aprofundamento de conceitos e a imersão nas mensagens contidas nos questionários e nas entrevistas narrativas. Mediante esse trabalho, foi possível articular essas informações e reunir elementos para a proposição da rede de [trans] formação docente nos Institutos Federais.

4.2 DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE AMBIÊNCIA COMPLEXA

Ao longo da trajetória, enquanto professora e pesquisadora, tenho constatado de maneira empírica e teórica o entrelaçamento entre as dinâmicas organizativas das instituições e da docência e o processo de constituição e formação do professor. A articulação desses elementos instigou-me a compreender tal processo no contexto de um Instituto Federal. A

partir dessa realidade, defini como um dos objetivos da pesquisa “descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal” por meio do qual busco abordar a ambiência como uma significativa instância na qual os fluxos formativos se auto-organizam.

Mediante os apontamentos já realizados em diferentes partes deste trabalho, busquei evidenciar os motivos pelos quais atribuo o termo “complexo” ao referir-me à ambiência no contexto em estudo. No entanto, percebo a importância de definir os conceitos, atributos e características acerca do termo “ambiência complexa”, os quais permitiram-me apreender os significados e os sentidos desvelados nos questionários e narrativas docentes. Parti de reflexões acerca dos seguintes questionamentos:

- O que é ambiência? Quais as suas principais configurações e implicações no cotidiano de uma instituição?
- Ao se tratar do Instituto Federal Farroupilha, de que ambiência estamos nos referindo?

Elaborar um apanhado de elementos descritivos em torno dessas questões, remeteu-me à análise das repercussões da ambiência na constituição da docência em um Instituto Federal e na formação dos professores atuantes em um contexto com diferentes demandas de atuação, público e formativas. Ao realizar o estado da arte, percebi que o verbete “ambiência” tem sido empregado em diferentes áreas do conhecimento para expressar a ideia de contexto, ambiente. Entretanto, nos textos de Maciel (2000), localizei a definição e as características que inspiraram o seu emprego no que se refere ao contexto dos Institutos Federais de Educação. Ao estudar a sua tese de doutorado intitulada “Formação na Docência Universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta” (2000)³⁷, encontrei os principais significados atribuídos ao termo. A partir daí, constatei a importância de apropriar-me sobre a sua concepção a fim de apreender os elementos relacionados à docência em uma complexidade no qual se desenrolam as trajetórias em estudo.

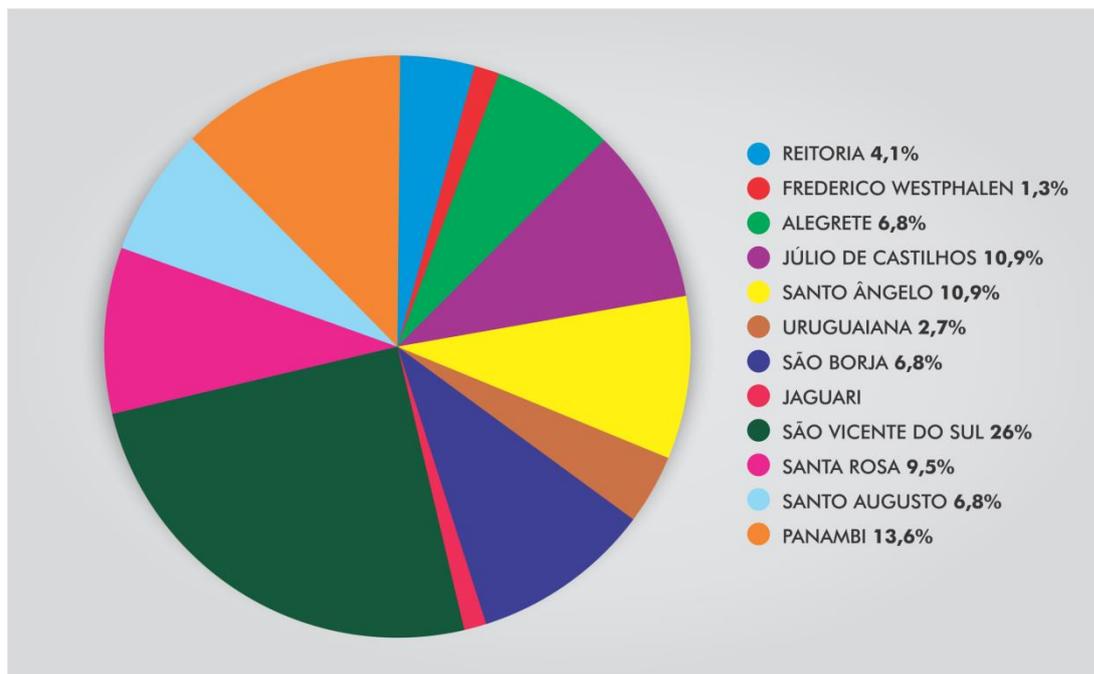
Consoante Maciel (2000), a ambiência pode ser conceituada como sendo “[...] a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional” (MACIEL, 2000). Ao detalhar tais informações, verifiquei que as condições objetivas referem-se ao

³⁷ MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Campinas, UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

contexto de atuação no qual o sujeito está imerso, estando aí inclusas as características da instituição, familiares e sociais em geral; as condições subjetivas referem-se de modo particular aos atributos, particularidades intrapessoais correlacionadas à capacidade do indivíduo enfrentar situações adversas, desafiadoras no seu contexto de atuação; e intersubjetivas, revelam-se no contato com os pares no qual se configuram elementos e traços resultantes do entre-jogo das subjetividades de cada um dos sujeitos.

Mediante essas considerações, entendo ser este o momento propício para trazer alguns dos elementos que retratam as condições a que se refere o conceito de ambiência. Pretendo com isso entrelaçar os conteúdos obtidos nos questionários e entrevistas com a questão norteadora citada neste segmento do trabalho, considerando os eixos investigativos – o docente, a profissão, a instituição; cultura docente, cultura profissional e cultura institucional; experiências docentes (ensino, pesquisa, extensão, gestão); modalidades, níveis e programas de atuação docente. Sendo assim, ratifico a proposta de triangulação já explicitada na qual defendo a posição que sugere buscar as convergências e as divergências entre os achados do estudo bibliográfico, análise documental, questionário exploratório e entrevistas narrativas. A partir das interpretações, pretendo, então, elaborar algumas sínteses que espelham os constructos realizados para a compreensão de como se configura a docência em um Instituto Federal.

Enviado o questionário aos docentes efetivos, foi estipulado o prazo de dois meses para que os mesmos os devolvessem preenchidos. Nesse período, obtive respostas de 73 professores (9,6%) lotados em diferentes unidades do Instituto Federal Farroupilha, conforme representado na figura.

Figura 6 – Demonstrativo de professores que responderam ao questionário em cada *campus*

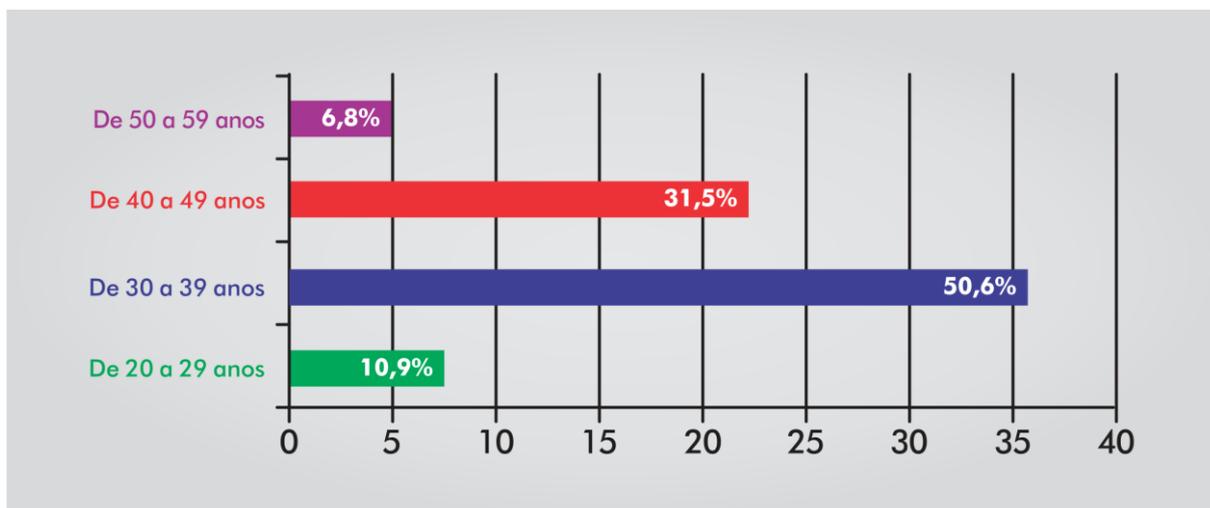
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse contexto, preocupei-me em obter informações sobre idade, gênero, formação inicial, tempo de atuação e níveis em que os professores exercem a docência. Assim, aos poucos foram se desvelando traços da ambiência institucional e docente, bem como o caráter singular da trajetória de vida dos sujeitos. Considerando o conceito de ambiência, Maciel (2012) sublinha a ideia de que as condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que potencializam e configuram a ambiência podem operar tanto na instituição e suas dinâmicas organizativas – daí o termo “ambiência institucional”, como também com relação ao próprio professor que, por meio de suas experiências pessoais e profissionais, passa a constituir o que denominou “ambiência docente”, configurada a partir das condições existentes em seus processos construtivos. Apesar dessas particularidades, constatei que ambas – ambiência institucional e ambiência docente – constituem-se em uma unidade dialética nas quais diferentes culturas, a profissional, a institucional e a docente, são produzidas. Essa relação de complementaridade quando compreendida e direcionada à formação de professores refletir-se-á na criação de ambiências significativas para a aprendizagem docente.

No intuito de apreender elementos relativos à docência no Instituto Federal Farroupilha, reuni informações que ofereciam suporte para compreendê-la no interior desta instituição, conciliando ideias e proposições que colaboraram com os processos formativos destes professores.

Responderam ao questionário, 42 professoras (sexo feminino) e 31 professores (sexo masculino), com idades que variaram entre 25 a 59 anos, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

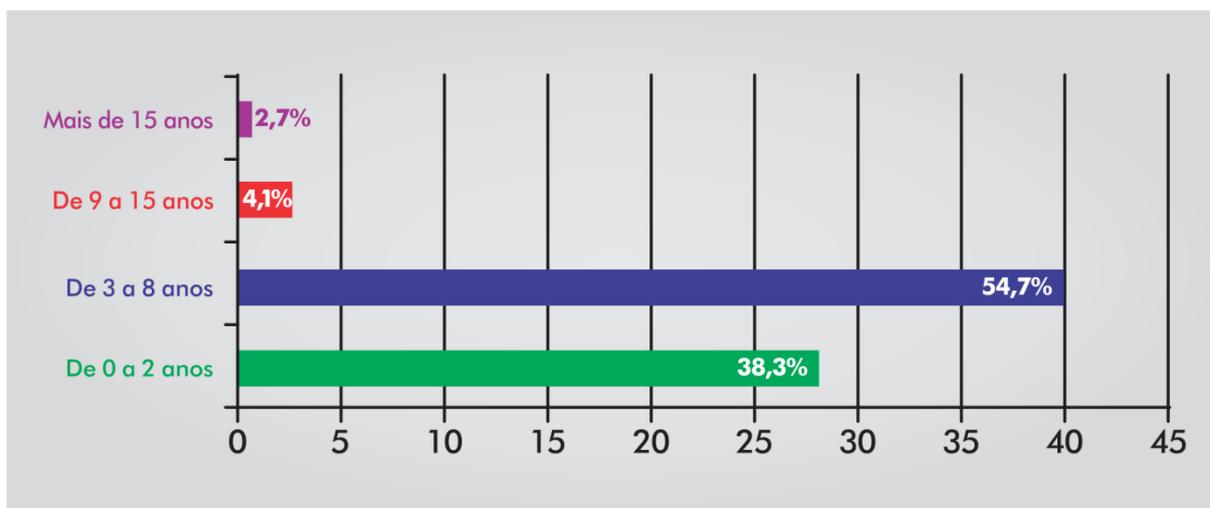
Gráfico 6 – Faixa etária dos professores que responderam ao questionário



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desses dados, trata-se de um público jovem, com experiência docente de poucos anos de trabalho e com um universo de aprendizagens e descobertas a serem vivenciados em seus contextos de atuação. Os professores que responderam ao questionário retratam essa realidade.

Gráfico 7 – Tempo de atuação dos professores no IF Farroupilha



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao deparar-me com esse cenário, constatei que grande parte dos professores está vivenciando em seu cotidiano as primeiras experiências e desafios inerentes à carreira. O contato inicial com a realidade da instituição, com o seu funcionamento, sua organização, seus processos de trabalho e convivência, se apresenta como um mundo desconhecido ao docente gerando, na maioria das vezes, expectativas e dilemas que se constituirão em necessidades formativas a serem consideradas pela própria instituição e seus gestores. Segundo Contreras (2002), o período de inserção na carreira é caracterizado por um movimento de transição quando os docentes percebem não ser mais estudantes, mas sim, professores. Nesse período, surgem dúvidas e tensões aliada a necessidade de, em um curto espaço de tempo, adquirir conhecimentos e habilidades próprias da profissão.

Portanto, é necessário atenção ao conjunto de demandas e desafios que se apresentam aos iniciantes. Reali, Tracedi e Mizukami (2008) salientam que

Este costuma ser um período caracterizado pela incerteza, dúvida e tensão — além de se configurar também como um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos e cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção de equilíbrio emocional. Muitas vezes, essa é uma fase marcadamente solitária, em que a imitação acrítica de outros professores prepondera e a transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente para a prática é difícil (p. 83).

Face às incertezas e angústias relativas aos primeiros contatos com as demandas da profissão, a ambiência institucional constitui-se como um fator preponderante para a constituição da docência. Maciel (2009) afirma que a ambiência em que se exerce a docência poderá agir como força gerativa ou restritiva do desenvolvimento profissional docente. Essa é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interno dos docentes. Sendo assim, o professor se constitui no movimento de diferentes fluxos – interno e externo – que precisam ser conciliados e direcionados ao bem-estar e autorrealização profissional.

Dessa forma, as dinâmicas e as condições objetivas e subjetivas em que se exerce a profissão necessitam estar permeadas por uma cultura colaborativa a qual favoreça a acolhida, o sentimento de pertença do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua autonomia diante da ação pedagógica e das relações interpessoais. Por conseguinte, o estudo da ambiência configura-se como importante aporte para compreender a tessitura dos fios que compõe o cenário institucional, individual e coletivo onde se desenvolve a práxis formativa. De outra forma, significa afirmar que conhecer a ambiência permite compreender os motivos e as causas do maior ou menor envolvimento dos sujeitos no processo de autoformação.

Os estudos acerca da ambiência docente estão atrelados a traços de geratividade ou estagnação (ERIKSON, 1981). Ao deparar-se com uma ambiência favorável ao processo formativo, percebe-se uma postura pró-ativa do professor no engajamento com as atividades inerentes à instituição e ao fazer docente. Assim, pode-se dizer que esta é uma ambiência gerativa. Ao contrário desta, a estagnação revela-se na falta de motivação, no mal-estar docente, na alienação frente a situações desafiadoras. Nesse caso,

aqueles professores ou grupos que se encontram em circunstâncias de estagnação, mergulhados em seu labirinto experiencial “sem tubo de oxigênio”, cristalizados em seu si mesmo profissional, individual e coletivo, amarrados a uma cultura endurecida em “um sistema de ideias fechado” (MORIN, 1981), estando no mundo sem saber-se nele e vivendo um tempo que não é o seu, incapacitado, portanto, de assumir um compromisso profissional com a sociedade (FREIRE, 1989), resultante de uma racionalização crítica do sujeito frente à realidade, porque não age reflexivamente (MACIEL, 2009, p. 70).

Sendo assim, é importante considerar as forças que atuam na produção da ambiência no interior das instituições tendo em vista o processo de autoformação docente. A autoformação refere-se a uma necessidade do professor engajar-se com o seu próprio desenvolvimento. Para que isso aconteça, é indispensável um movimento interno no qual o mesmo compromete-se com as ações formativas que resultam no progresso da pessoa e do profissional. É um “querer forma-se”. Marcelo Garcia (1999) define autoformação como um:

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (p. 39).

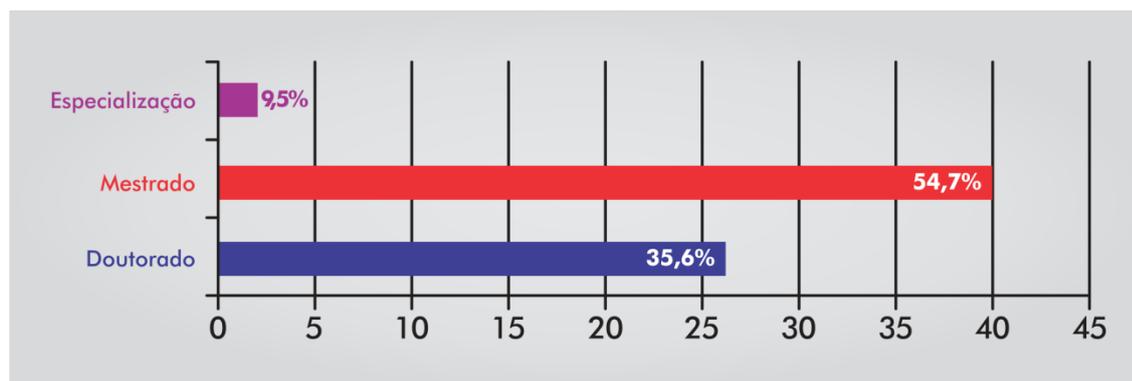
Considerando que esse é um processo que requer o comprometimento consciente do professor, é fundamental a existência de uma ambiência gerativa que fomente cada vez mais as possibilidades de aquisição e aperfeiçoamento de competências profissionais. Para tanto, é fundamental compreender as trajetórias formativas dos sujeitos num Instituto Federal, considerando os marcadores que influenciam em sua aprendizagem acerca da docência.

Por meio dessa realidade, busquei saber sobre a formação inicial dos professores, ou seja, quais os caminhos trilhados até chegarem a ser professor do IF Farroupilha. Deparei-me com uma diversidade de cursos, ou seja, professores formados em Administração, Agronomia, Direito, Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Letras – Inglês, Pedagogia, Letras: Português – Inglês, Licenciatura em Matemática, Educação Física, Geografia, Ciências da Computação, Educação Especial, Filosofia, Engenharia, Química Industrial,

Licenciatura em Química, Informática, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Química Industrial de Alimentos e Engenharia Química.

Desses docentes, verifiquei que a grande maioria já concluiu algum curso de pós-graduação, como pode ser constatado a seguir.

Gráfico 8 – Número de professores que cursaram Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, a partir da realidade representada pelo gráfico anterior, refleti acerca do significado destes cursos face às exigências singulares da instituição em que estão inseridos. Apesar de contribuírem nas trajetórias de desenvolvimento profissional, os estudos e as pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado, Doutorado e Especialização não são suficientes para atender a todos os desafios e demandas a que os docentes se deparam no seu cotidiano.

Cunha (2010) manifesta que há uma forte crença de que a formação do professor requer esforços direcionados à dimensão científica, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*. Embora seja importante, não é suficiente para o desencadeamento de ações, reflexões e conhecimentos próprios da profissão de professor. Aliado a esta, a dimensão pedagógica constitui-se em importante campo de conhecimento necessário à docência. Nesse sentido, a autora aponta em suas pesquisas que os cursos de pós-graduação não têm dado conta de atender a esta demanda, o que tem levado os professores a adquirirem os saberes relativos à sua função e a sua profissão ao longo da carreira. Essa realidade tem trazido às instituições o compromisso de oportunizar formação continuada aos seus professores, uma formação que contemple e reflita sobre os conhecimentos para desempenhar a própria docência, o que, na maioria das vezes, não se efetiva em sua formação inicial.

Em busca de saber um pouco mais sobre as suas trajetórias formativas dos professores no Instituto Federal Farroupilha, questionei a respeito de cursos específicos para atuar na

Educação Básica Técnica e Tecnológica. Notei que dos 73 professores, apenas 28 docentes haviam concluído algum curso desta natureza. Logo, confirmei que, apesar de os docentes serem especialistas, mestres e doutores há uma forte responsabilidade institucional com a formação em serviço, visto que estão atuando em um contexto diferenciado e com uma ambiência particular. Tal demanda se confirmou ao constatar que os professores se identificam e demonstram interesse em continuar atuando na docência, como se observa nos discursos a seguir.



É isso que eu quero fazer na minha vida e eu sou realizada nisto, achando que tem coisas a melhorar, tanto da minha parte de ação, como da instituição, mas é isso que quero fazer na minha vida.



Pretendo seguir, não descarto a hipótese de fazer um outro curso, isto não é descartado, mas eu acho que pela correria, porque a gente acaba se envolvendo muito, se envolve com projetos, eu tenho a certeza de que é a área que eu pretendo seguir, é a docência.

Frente a esses relatos, ratifico a defesa por uma formação permanente e que coloque à própria instituição a necessidade de estar constantemente atenta em criar dispositivos de motivação e envolvimento dos docentes com o seu próprio percurso formativo e desenvolvimento profissional. Essa necessidade de formação, apontada pelos sujeitos nas entrevistas narrativas, consolida-se ainda mais quando analisada a estrutura organizacional dos Institutos Federais.

Ao retomar as suas finalidades e objetivos já discutidos, fica evidente o esforço de democratização e de amplo acesso ao ensino público e profissional. Para isso, a organização curricular apresenta-se bastante diversificada uma vez que essas instituições atendem a diferentes níveis e modalidades de ensino. Portanto, ao afirmar que essa é uma ambiência complexa, destaco todo um contexto onde se desenrolam as práticas educativas nas quais os professores assumem variadas demandas.

Os achados de pesquisa demonstraram que mais de 60% dos professores atuam em diferentes níveis, envolvidos concomitantemente em atividades de ensino, gestão, pesquisa e extensão. Em face dessa realidade, busquei saber como eles sentiam e compreendiam esta realidade e quais as implicações que estão atreladas a responsabilidade de atender a todas as exigências que lhe são apresentadas. Os docentes demonstraram viver uma dualidade de sentimentos. Ao mesmo tempo em que percebem os ganhos desta atuação em termos de versatilidade, aprendizado, crescimento no contato com os estudantes e colegas, denunciam muitas preocupações com relação ao preparo para enfrentar tantas diversidades, como referido nas narrativas subsequentes.



Olha, isso tem um lado muito bom, porque ele faz com que a gente seja exigida em vários níveis, e são docências diferentes, são perfis diferentes. Normalmente, cada turma é diferente, mas quando tu pegas níveis diferentes, tu trabalhar com uma turma de adultos, com pessoas mais velhas, com mais experiência e, ao mesmo tempo, no mesmo dia, tu trabalhar com adolescentes, é um desafio para você... e isso, para mim, torna a profissão de professor mais interessante, porque tu tens que te adaptar.... só que mais difícil, mais exigente e mais desgastante.



É preciso contextualizar o trabalho dentro da área e do curso. Isso demanda um dinamismo e um tempo de estudo de cada um dos cursos. Mas, ao mesmo tempo, essa 'exigência a mais' também faz com que eu consiga estabelecer relações interessantes entre as áreas e acredito que isso qualifica meu trabalho.

Evidencia-se que as experiências vividas pelos professores estão a produzir marcas de vida e de profissão. Sendo assim, quando sinalizam a dificuldade em dar conta de tantas demandas, é muito importante acolher estes sujeitos, escutá-los e buscar conjuntamente os subsídios, as direções e os caminhos para a formação, “afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem a sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos” (IMBERNÓN, 2010, p. 30). A docência e a instituição, por conseguinte, caminham lado a lado e produzem uma ambiência estruturada a partir de dentro, ou seja, da própria instituição e da própria docência. O que fazer nas práticas de formação é um questionamento a ser respondido com sensibilidade, tolerância e solidariedade frente à cultura institucional e docente expressa na fala dos professores. O relato da professora retrata as dificuldades de atuar na ambiência complexa dos Institutos Federais, como sente e percebe a docência e a formação de professores neste contexto.



Muito difícil, não é uma tarefa nada fácil, é muito desafiante, desgastante, eu acredito que tem que ter um olhar muito especial para este docente, porque eu que acompanhei a política de criação, não existe no mundo uma instituição como aqui no Brasil, onde foi criado o modelo, e eu vejo que tu não tens o suporte muito grande para esta coisa de flutuar entre estar lá trabalhando com o PROEJA que te exige muito, que tu tens que te desapegar daquele conteúdo mais maçante e que tu tens que tornar a aula mais atrativa, compreensível para eles, tem que mexer com questões de gênero, tu tens que empoderar muitas vezes, aquelas mulheres que estão ali, eu trabalhei com grupo de mulheres e no de vendas também tinha homens, mas era um trabalho todo diferenciado assim de mostrar para eles as possibilidades do mundo do trabalho, de que eles teriam condições de pensar em outras alternativas de renda para eles, era muito.... E isso te exige, é muito diferente, o que menos te exige de sair da tua zona de conforto é a graduação; a graduação,... a tua última formação está por aí, tu está muito nos cursos de mestrado que tu faz, vivencia muito de seminários, participa muito de debates, discussões e aí a aula no bacharelado e no superior de tecnologia te traz isso, te realiza muito neste sentido. E no integrado? É uma escola, gente, logo assim no ano passado que eu tinha 3 turmas de cara, tu tens que lidar com a indisciplina, tu tens que lidar com as múltiplas tecnologias que eles tem ao alcance, tu tens que fazer atrativas as aulas, e o técnico as vezes para eles não é muito interessante também. Então, tu tens que estar te descobrindo..... eu não vejo que a nossa formação dê conta disto.

Assim externado pela professora, percebo que as condições da ambiência do IF Farroupilha estão fortemente permeadas por muitas questões diferentes as quais impactam na qualidade do trabalho docente. Como avaliam a prática diária como algo desafiador, que lhes exige dinamismo, preparo e diferentes saberes, os docentes denunciam a importância de que a instituição, por meio de seus gestores, esteja atenta aos elementos organizacionais nos quais se efetiva a sua prática. Sensível às diferentes necessidades de cada curso, clientela e formação, constatei que os professores ao envolver-se em várias atividades, evidenciam certo desgaste devido às condições possíveis para o exercício de sua profissão. Nessa direção, os docentes narram suas práticas.



Percebo que a atuação em múltiplas turmas, de diferentes cursos e níveis não é considerada quando do preenchimento da RAD (Regulamentação da Atividade Docente), por exemplo. Na minha visão não se pode uniformizar o trabalho docente apenas pela quantidade de carga horária em sala de aula sem levar em consideração esses outros aspectos que possam dificultar a atuação. Veja, eu, por exemplo, sou professora de Direito, mas não temos o "meu" curso, não leciono formando meus "pares", não posso ser igualada a colegas que atuam diretamente na sua área de formação simplesmente porque para lecionar eu preciso cotidianamente aprender sobre a profissão dos meus alunos.



Dificuldade quando nós temos que atuar em níveis dos quais não temos formação específica, isso prejudica os alunos, além da carga horária extensa.



A elevada carga horária 15h que exige uma demanda de tempo e organização bastante grande, isso reflete em um desgaste físico e mental ao final de cada semestre, já que também participo de projetos, das reuniões obrigatórias e de comitês.

Tais elementos presentes nas falas dos professores permitem reunir referências importantes para descrever diferentes segmentos que compõem a ambiência complexa dos Institutos Federais. Por meio da análise crítica destes, torna-se consistente e possível a proposição de um trabalho formativo em rede constituído a partir das necessidades e interesses dos docentes e de sua instituição de forma conjunta. Foi fortemente sinalizada a importância de oportunizar momentos em que o professor discuta também sobre a formação de seus estudantes e suas demandas de atuação, a fim de que possa efetivamente colaborar com sua formação profissional. Também, está colocada nestas falas a necessidade de uma formação direcionada à docência nos diferentes níveis de ensino a que os professores se veem envolvidos.

Assim, este trabalho requer considerar tanto os aspectos referentes à maneira como os professores compreendem e sentem a sua vivência pedagógica, como aos processos e rotinas as quais fazem parte da instituição. Para reforçar essa ideia, Maciel (2012) aborda que

A ambiência constitui-se em uma unidade complexa de síntese, dificultando delinear-mos quantitativamente se o maior impacto na ação docente vem dos aspectos formativos e afetivos (cognitivo-emocionais) ou dos aspectos institucionais que pelo menos deveriam apoiar e estimular o desenvolvimento docente (p. 186).

Desse modo, a cultura institucional a qual permeia o fazer docente deve ser considerada como algo que influencia as trajetórias percorridas pelos docentes e suas aprendizagens em serviço. Relativo a estas, quanto mais envolvente e acolhedor for o ambiente educativo, maiores chances de geratividade, capacidade de resiliência, engajamento com as propostas de trabalho e interesse em investir em seu processo de autoformação. Mediante tais considerações, os professores foram questionados: “Você se sente bem em seu contexto de trabalho? Justifique sua resposta.”. Verifiquei que a grande maioria dos professores (89%) desenvolveu sentimentos positivos com relação ao Instituto Federal Farroupilha no momento em que relatam suas experiências. A saber,



Muito bem. Em nosso *Campus* existe o desenvolvimento de trabalho coletivo, de colaboração, de respeito e, principalmente, de busca por melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o relacionamento com os colegas torna o ambiente agradável, nos fazendo sentir bem.



Sim. Bom ambiente de trabalho e boa convivência com colegas.



Sinto-me muito bem, pois é um espaço onde sou valorizada pela experiência que trouxe. O ambiente é descontraído e ao mesmo tempo sério e de qualidade.



...eu tenho um ambiente muito bom de trabalho, os colegas são pessoas muito legais, a gente tem assim... Por mais que a gente não tenha afinidade com todos, mas a gente tem uma relação boa com todos, as pessoas são solidárias, são parceiras,...

De acordo com os discursos, é relevante destacar alguns aspectos os quais evidenciam a presença de uma ambiência gerativa, ou seja, de um espaço de criação e produção sustentado na iniciativa e colaboração por parte de seus sujeitos que se sentem valorizados e inseridos em um contexto dinâmico e de potencial desenvolvimento. A boa relação com os colegas e estudantes foi um marcador importante trazido em vários momentos pelos professores. Constatei que, apesar de algumas dificuldades apontadas, este ambiente de amizade e coleguismo retratado pela maioria dos docentes é um dos pontos fortes que sustentam o trabalho e favorece a resiliência frente aos desafios múltiplos que irão de desvelando no cotidiano de atuação.



Sim, creio que no contexto do trabalho, qualquer local ou instituição apresenta problemas e o sentir-se bem está relacionado a como reagimos frente a esses problemas. Mesmo com todos os problemas que temos e não são poucos, a satisfação que dá ver uma formatura e saber que de alguma forma contribuimos com isso não tem preço, andar por lugares encontrar e ser bem recebido por ex alunos que se sentem agradecidos pelo nosso trabalho é muito prazeroso e difícil de ser obtido em outra profissão.



Sempre existem e existirão percalços em todos os espaços da instituição, e devemos buscar conviver independente dos cerceamentos de espaço ou ainda, de alguns problemas isolados, pois o que a instituição tem de melhor supera essas mazelas.

Não obstante, traços da ambiência institucional apontam para a necessidade de se avançar com relação a aspectos relativos à gestão, principalmente no que se refere à execução de tarefas entendidas pelos professores como burocráticas gerando entraves que dificultam desenvolvimento do trabalho e das potencialidades dos profissionais, conforme retratam os docentes.



O que me desencanta no instituto é toda uma burocracia que existe fora da sala de aula, uma instituição nova, mas que vem de uma rede antiga, e que tem uma burocracia que demanda energia mental do docente em aspectos que não são o fim em si na pesquisa e extensão, e isso é muitas vezes, burocrático, desmotivante, desvaloriza o professor até....



Sinto-me bem quando estou em sala de aula, com os alunos, desenvolvendo atividades de ensino. Em outras atividades nem sempre me sinto com liberdade de ação, principalmente do que vem da gestão. A gestão da reitoria é muito distante da realidade e necessidade do docente que está em sala de aula e age mais no sentido de burocratizar e definir do que em priorizar ações.

Ao se tratar da gestão e sua influência na produção da cultura institucional e docente, é importante ressaltar que o desenvolvimento profissional e o engajamento com programas de formação são fortemente influenciados pelos sentimentos desenvolvidos pelos professores com relação às ações adotadas pelos gestores na condução do trabalho. Em direção a uma ambiência gerativa, é preciso criar e cultivar o intercâmbio de ideias entre os pares, um clima propício a conversas abertas, desarmadas, a fim de que a atmosfera de convivência seja baseada no compartilhamento, trabalho colaborativo e de confiança. A partir daí, as decisões tomadas em conjunto são efetivamente assumidas pelos sujeitos que se percebem parte do processo de planejamento e gestão da instituição, respeitadas as suas áreas de autoridade e responsabilidade. Os vínculos com a instituição são, assim, estabelecidos em função da ampla discussão sobre quais as direções definidas para o trabalho, os sentidos e os motivos ao empreender as práticas educativas e formativas. Nesse sentido, parece-me que a instituição necessita rever alguns aspectos colocados pelos professores, apontados por meio das narrativas.



E a gente tem um pecado, Adriana, eu sou na área de gestão, e consigo enxergar algumas coisas para além, não sei, acho que os outros também conseguem perceber, mas isto me incomoda porque a gente não tem clareza dos nossos objetivos, a gente não tem clareza da nossa identidade, a gente não tem clareza do que é que cobram do grupo que se trabalha. (.....) Acho que quando foram criados os institutos, acho que por parte dos reitores, houve uma coisa de querer acomodar o modelo que já faziam, aquilo que já faziam e que mudasse muito pouco o modelo que já estava arraigado, que era a zona de conforto porque daí eles sabiam o que era para fazer. E vejo a necessidade urgente dos institutos discutirem qual a sua razão de existir.



E hoje nós estamos num momento em que o instituto... ele tá perdido no papel dele, eu percebo isso assim; e tá chegando muito colega novo,.....concurado, com vivência de outras instituições fortalecendo o imaginário da universidade. Então, nós vamos cada vez mais, se não houver uma discussão do que é a instituição, nós vamos assemelhar o instituto ao que é a universidade, nós nunca vamos ser instituto. Então, o instituto vai ser só aquela legislação que diz que ele é *multicampi*, que ele tem níveis diferentes para os professores que atuam em todos os níveis, mas eles atuam como professores de universidade em todos os níveis.

Ao perceber a recorrência dessas colocações, compreendi que existe um fator determinante e fundamental a ser pensado quando se trata do fazer docente – a identidade institucional. Como instituições jovens e com estruturação pedagógica, administrativa e técnica recente, corre-se o risco de se buscar a importação do modelo de outras instituições com práticas já consolidadas – universidades e escolas de educação básica – para serem aplicadas nos Institutos Federais. Essa situação pode ocorrer porque os sujeitos que fazem parte e dão vida à instituição carregam consigo as experiências obtidas em tais espaços educativos e seu primeiro impulso é trazer a realidade presente em sua memória para ser adaptado a um novo contexto de atuação. No entanto, o que se apresenta é uma realidade diversa e desafiadora.

Sendo assim, tratar da docência e dos processos formativos nos Institutos Federais demanda uma discussão anterior, ou seja, inicialmente é preciso refletir sobre qual o seu papel na sociedade, quais os compromissos que deve e pode assumir no contexto em que se insere e, a partir daí, estruturar todo o trabalho nas diferentes instâncias de atuação. Enquanto os educadores não assumirem o seu papel como agentes no processo de construção destas instituições torna-se mais difícil concretizar a sua autoformação. Compreender a docência em uma ambiência complexa requer, então, reconhecer a importância da construção dos alicerces que darão sustentabilidade à instituição; e isto passa pela discussão da identidade do Instituto Federal. Trata-se de uma identidade que não se esgota nos parâmetros e orientações da legislação vigente; mais do que isso, passa pela discussão coletiva de escolhas possíveis e pelo planejamento compartilhado.

Portanto, ao defender um trabalho de formação em rede proponho-me a refletir sobre os aspectos que se darão a “cara” do Instituto Federal com as características peculiares desta ambiência concreta e singular. No entanto, para que possa realmente se constituir em

dispositivo de [trans] formação, Nóvoa (1992, p. 26) ressalta o papel do diálogo como elemento agregador que consolida os espaços de formação mútua, “nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Neste contexto, os sentimentos positivos apresentados pelos professores em suas narrativas corroboram para que se estruture e efetivamente se consolide uma cultura institucional em prol da formação. Então, é essencial que a instituição priorize a formação de seus professores e isto somente acontece quando se passa a investigar o que faz, por que faz e para onde está caminhando. Em certas situações, o que se observa é retratado por Pimenta e Anastasiou³⁸ (2010) no momento em que elas destacam que:

Geralmente, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...] (p. 37).

Alterar esse panorama em que o professor percebe-se “perdido em uma trajetória solitária”, implica em estabelecer um ambiente favorável para que se questione: como reagir? Como mobilizar condições internas e externas para uma ação [trans] formadora? Segundo Maciel (2012, p. 184) alguns estudos “já evidenciaram que quando não há uma ambiência favorável inexistem também a possibilidade de transpor os limites impostos (objetivos e subjetivos) ao trilhar os *becos sem saída* que se antepõe à frente, impossibilitando à [trans] formação.”.

Imbernón (2010) ressalta a importância de atentarmos para os contextos de atuação docente; a ambiência institucional tem influência decisiva sobre a inovação necessária face à diversidade e complexidade destes contextos. Assim, afirma que

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (p. 55).

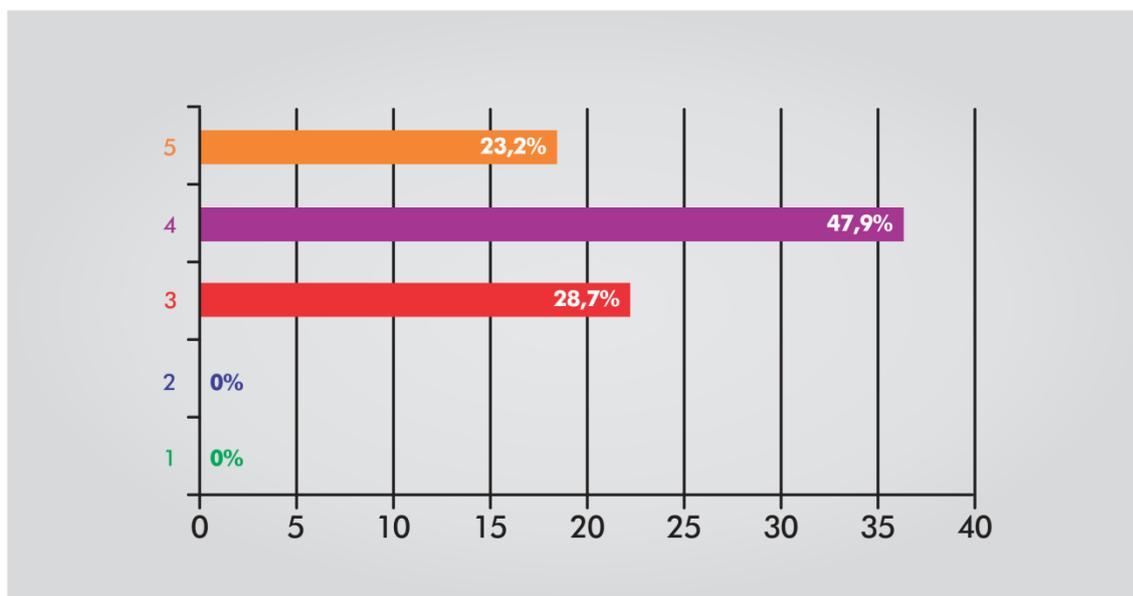
Inovar, nesse caso, significa criar, transformar mediante situações desafiadoras e de crise. Segundo Fino (2008), a inovação pedagógica não é algo que se encontre nas reformas do ensino, nem nas alterações curriculares, ou programáticas, embora defenda que essas possam facilitar ou inspirar mudanças qualitativas nas práticas de ensino. No entanto, é um

³⁸ Embora as autoras estejam referindo-se ao contexto das universidades, verificamos sua pertinência no âmbito dos Institutos Federais, uma vez que estes oferecem também cursos superiores.

processo que requer reflexão, senso crítico e protagonismo por parte dos professores e estudantes. Nessa situação, envolve a projeção de ações inspiradas pelas pessoas que querem aprender, romper com barreiras impostas pelo sistema vigente, já instalado. São mudanças nas práticas educativas, amparadas por ambiências favoráveis à aprendizagem.

Com relação ao apontado pelo autor, ao realizar o levantamento de características atribuídas ao IF Farroupilha pelos professores efetivos, constatei a recorrência de atributos como: condições de trabalho boas, possibilidades de crescimento, ambiente que estimula o aprendizado, tanto docente quanto discente. Esses elementos, atrelados à qualificação dos professores, também apontada como uma característica positiva, sugerem um terreno favorável à inovação e ao desenvolvimento potencial da instituição como um todo, suscitando aspectos a serem considerados na proposição de uma rede de [trans] formação docente. Para respaldar essas considerações, apresento um quantitativo de respostas com relação ao conceito que os professores têm sobre a instituição. Nesse caso, poderiam responder de um (1) a cinco (5), considerando que 1 refere-se ao conceito “ruim” e 5 ao conceito “muito bom”.

Gráfico 9 – Conceitos atribuídos pelos docentes ao IF Farroupilha



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo que se pode observar das respostas dos professores, 54 dos 73 docentes participantes apontaram os graus 4 e 5 para a questão “Em termos gerais, que conceito você tem do IF Farroupilha?”. Ainda obtive 19 professores que atribuíram grau 3, aqui concebido como mediano na opinião dos docentes com relação à instituição que atuam; e nenhum

docente apontou a instituição como “ruim” (graus 1 e 2). Assim, observei que aproximadamente 74% (54 docentes) formaram uma imagem positiva do IF Farroupilha, o que indica a existência de uma ambiência gerativa, ou seja, um espaço colaborativo para o bem-estar e desenvolvimento do professor. Tais aspectos colaboram para a “espiral [auto] formativa”, de modo que tanto o docente como a instituição se autodesenvolvem mutuamente. Segundo Trevisan e Rocha (2014), a espiral envolve o enredo docente e o enredo institucional, sendo que

O enredo docente é compreendido como o desenvolvimento dos saberes necessários para que a prática docente aconteça no dia-a-dia em ambiente pedagógico. Já enredo institucional entende-se como as condições estruturais necessárias para o andamento das atividades pedagógicas necessárias (p. 80).

Esses conceitos sugerem um entrelaçamento de diferentes instâncias a fim de que se promovam condições favoráveis para que a docência se constitua com dinamismo, motivação e comprometimento face o contexto de atuação. Sendo assim, mediante as reflexões aqui explicitadas, encaminho o desfecho deste segmento do trabalho no qual busquei levantar argumentos em prol de uma ambiência [trans] formativa, ainda que permeada por questões sociais e estruturais complexas. Também foi possível apanhar elementos que carecem de especial atenção na proposição de uma formação em rede, ou seja, fundamentos imersos no universo desta instituição e que necessitam vir à tona, uma vez que se constituem em alicerces para o trabalho formativo.

Por conseguinte, a complexidade da ambiência em um Instituto Federal configura-se na mescla de exigências exteriores à própria instituição, naquilo que ela vem consolidando em termos de gestão e prática docente mediante as quais os professores estão constituindo-se como tal em seus percursos pessoais e profissionais. Considerando essa ambiência, inicio a discussão acerca dos elementos específicos os quais interferem e colaboram para a constituição da docência nos Institutos Federais, as trajetórias dos professores, suas possibilidades de resiliência e seus processos de aprendizagem da docência.

5 A COMPLEXIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL

O processo de ser e de se fazer a docência é tecido na articulação de movimentos dinâmicos e assimétricos nos quais entram em jogo as experiências vividas, os saberes, as ideias, as inquietações, as dúvidas, os avanços e os recuos que produzem a trajetória constitutiva do professor. O terreno em que se desenvolve esta construção manifesta e produz a ambiência entendida como o entorno interno e externo o qual permite ou restringe o desenvolvimento deste professor, do próprio contexto e das possibilidades de ação formativa. O foco temático deste capítulo predispõe-se a discutir e produzir entendimentos sobre os elementos que constituem a docência, as trajetórias percorridas pelos professores em um Instituto Federal e suas possibilidades de resiliência, bem como os processos de aprendizagem da docência na ambiência complexa, parte descrita no capítulo quatro.

Nessa perspectiva, o estudo procura, por meio das narrativas e dos questionários, transitar pelo mundo da docência de forma a encadear ideias, manifestar relações e entrelaçamentos com a ambiência no Instituto Federal Farroupilha, tendo em vista a [trans] formação docente.

5.1 A DOCÊNCIA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

O professor, quando ingressa em um espaço de atuação, carrega experiências, representações e modelos sobre esta profissão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), tais elementos referem-se a sua bagagem como aluno de diferentes professores ao longo da vida escolar, a qual o levou a formar opiniões sobre vários aspectos – método, domínio de saber específico de sua área, relacionamento, avaliação, entre outros fatores, constituindo-se em referências significativas a serem reproduzidas ou rejeitadas. Somado a esses aspectos de sua trajetória pessoal, alguns professores passaram por cursos de formação, interagiram com colegas e espaços educativos trilhando caminhos que os permitiram olhar a profissão de uma maneira muito particular.

Ao compor o quadro de profissionais docentes em uma instituição, ocorre o encontro dessas singulares histórias de vida. São variadas performances, formações, titulações, enfim, diferentes fatos e informações que irão ampliar a visão do professor sobre a sua profissão, produzindo novas construções e fazeres cotidianos. Paralelo a isso, a própria instituição tem a sua história, as suas rotinas, os instrumentos reguladores de seu funcionamento, enfim, uma

identidade a ser conhecida e revisitada pelos seus integrantes. Sendo assim, do encontro desses elementos, são tramadas as trajetórias da docência, ora de modo particular, ora de forma compartilhada.

Nesse contexto, reconhecer-se professor em uma instituição é um processo epistemológico que reúne o vasto campo de conhecimentos acerca da docência e da própria instituição. Nesse caso, os traços da ambiência institucional e docente se misturam e se transformam continuamente de forma dinâmica e autotransformativa. A docência passa a constituir-se nesta imersão em um espaço de recordações e experiências atuais que se movem e formam estruturas determinantes para o envolvimento do sujeito com sua própria formação. Então, o tecido da docência mistura-se ao da ambiência e fornece importante subsídio a ser considerado nas propostas formativas oferecidas aos professores. O olhar investigativo sobre essa conjunção de elementos permite examinar o que deve ser desaprendido, reconstruído, resgatado, inovado, criando possibilidades e propostas concretas para o futuro.

Com o intuito de compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência complexa dos Institutos Federais, busquei apreender informações a respeito de sua trajetória anterior ao ingresso no Instituto Federal Farroupilha, coletando informações significativas e que influenciam o seu fazer docente, as suas escolhas e o seu comprometimento com a autoformação. Diante dessa realidade, constatei que a maioria dos professores participantes da pesquisa não pensava em ser professor quando realizou as suas primeiras escolhas profissionais. Apesar de se remeterem a recordações da infância, que “brincavam de ser professor”, tal episódio contado pelos docentes não repercutiram diretamente em uma definição profissional futura pela docência. As narrativas que seguem evidenciam essas colocações.



Olha, eu desde pequena, desde os 5 – 6 anos eu sempre dizia que ia ser professora, então, isso já é uma coisa de mim, da infância. Daí, no meio do caminho, adolescente, ensino médio, a gente tem algumas dúvidas, para que área, para que profissão seguir; já pensei em fazer psicologia, pensei em fazer direito, outros cursos... mas acabei optando na época, até por uma questão de que era menos concorrido fazer, ali no terceiro ano do ensino médio, não tinha feito cursinho nem nada, fazer uma licenciatura, aí optei pela química pela afinidade mesmo com as disciplinas da área das exatas.



Isso é muito engraçado assim, quando eu era criança eu encontrei os escritos daquelas coisas das séries iniciais ah, o que você pretende ser quando crescer? E era ser professora. Mas aí eu fiz administração já com a coisa de atuar no mercado mesmo, mas sempre com a coisa me puxando assim.

As narrativas denotam que a docência, enquanto profissão, surgiu meio que por acaso na vida dos professores entrevistados. Ao analisar as suas falas, constatei que situações

atreladas à família e a oportunidades de momento acabaram levando esses profissionais a ingressar na carreira docente. As dinâmicas vivenciais a que estes sujeitos estiveram envolvidos conduziram a sua atual situação como professores.



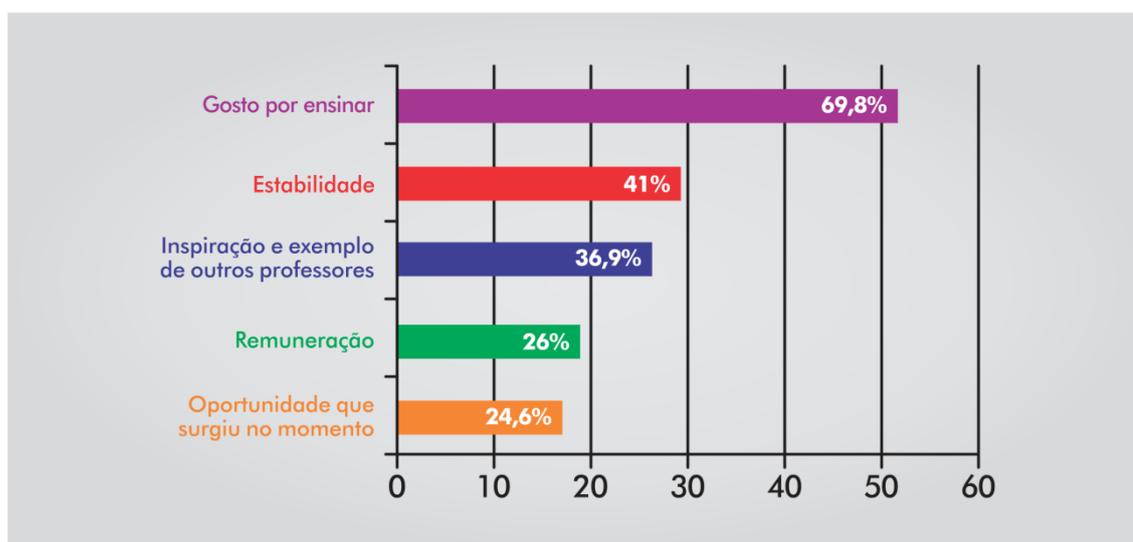
Quando eu estava terminando o mestrado, no início daquele ano de 2009, o meu marido fez concurso para o *campus* São Borja e passou para o instituto... sem saber o que era o casualmente, foi quando eu terminei o mestrado e aí nós nos mudamos para São Borja. Então, em Porto Alegre, eu advogava e fui para São Borja já com a expectativa de procurar um emprego na docência, porque afinal de contas, eu já era mestre.



É...bom, pra começar eu não pretendia fazer pedagogia como minha formação. Tinha feito vestibular para Odonto, duas vezes, dois anos seguidos, embora tendo feito Magistério, porque na minha cidade não tinha outras opções. Então, meu pai dizia: façam o Magistério as mulheres pelo menos vocês se formam em alguma coisa, se algum dia quiserem trabalhar. E nós fizemos e eu fiz o estágio; até do estágio eu gostei de estagiar, mas não me vi atuando como professora.

Das diferentes circunstâncias e oportunidades, a docência teve seu início na vida de muitos dos professores que estão atualmente desenvolvendo as suas atividades no Instituto Federal Farroupilha. No transcorrer dessas vivências, um processo de aproximação com a profissão docente foi paulatinamente acontecendo, mediado pelo contato mais direto com a profissão, no qual os professores entrevistados acabaram por se estabelecer nessa carreira. Ao investigar como foi se constituindo a docência, busquei compreender quais os motivos os quais influenciaram para que realmente se consolidassem na profissão.

Gráfico 10 – Aspectos que motivaram a escolha pela profissão docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trazer esses dados, notei que sentimentos positivos com relação à profissão docente se expressavam no entusiasmo perante a atividade de ensino, atrelado à estabilidade e aos bons exemplos de outros professores. Também foram apontados como fatores preponderantes a oportunidade de desenvolver um trabalho criativo e dinâmico, o compromisso com a educação e a sociedade, as boas condições de trabalho oferecidas e o respeito à atividade docente. Constatei que os professores do Instituto Federal trazem, dessa forma, elementos agregadores para que se estabeleça uma ambiência colaborativa aos processos de formação profissional.

A partir daí, os sujeitos foram aos poucos se descobrindo professores e deram início aos seus processos de inserção e desenvolvimento profissional, como pode ser percebido nos excertos a seguir



Aí vim fazer a graduação em engenharia aqui na UFSM, fiz engenharia química, e no decorrer do curso, eu fui vendo que.... eu não me identifiquei com a profissão, que eu não ia conseguir me realizar sendo engenheira química por mais que eu fosse bem em matemática, cálculo; eu não tive dificuldade em fazer o curso, mas eu não me via naquela profissão..... aí, eu resolvi fazer minha segunda graduação que foi a licenciatura em matemática e aí realmente eu me encontrei porque eu gostava da área de exatas e ia me preparar para fazer uma coisa que eu gostava.

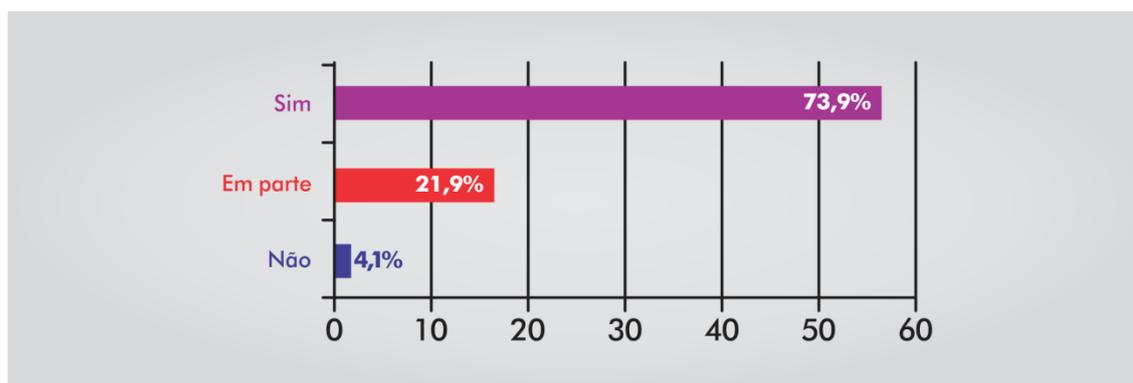


Daí eu já comecei com projetos de monitoria, claro.... meus professores eram os orientadores da Ciência da Computação e eu ministrava aulas para os meus colegas em horários inversos aos que eu tinha aula e daí começou tudo..... o próprio SENAI, como professor das disciplinas básicas lá da informática, então... Trabalhando as introduções dos conteúdos e, aí então, eu me descobri professor.

As descobertas a que se referem os professores resultaram na sua integração em campos profissionais nos quais passaram a interiorizar condutas, valores, normas e padrões que caracterizam a cultura da docência, levando-os a se identificarem com os fazeres próprios da profissão.

Nesse sentido, constatei que muitos professores que atuam no Instituto Federal Farroupilha já desempenharam outras profissões; vários deles são bacharéis em diferentes áreas do conhecimento. Os dados colhidos pelo questionário apontaram que dos 73 professores participantes, 46 haviam atuado em outra profissão antes de prestar concurso para docente no IF Farroupilha, ou seja, 63%. Entretanto, o que se verifica, na atualidade, é certo encantamento pela docência, profissão assumida pelos professores para a sua vida. Nesse sentido, os aspectos motivacionais que os levaram a serem professores ainda estão presentes na sua atividade cotidiana, como pode ser observado no gráfico.

Gráfico 11 – Presença dos aspectos motivacionais que levaram os docentes a tornarem-se professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Os achados da pesquisa revelaram que houve, em maior ou menor amplitude, a transição da identidade profissional de bacharéis, fruto de sua formação inicial, para docentes de determinada área do conhecimento. Constituir a própria docência passa pela construção dessa identidade, ou seja, do reconhecer-se e sentir-se professor. Porém, a identidade, na acepção de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 76), “... não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Essa construção, segunda as autoras, está atrelada aos significados que o professor em sua singularidade confere à atividade docente no seu cotidiano. Nesse processo, entram em jogo os valores, suas histórias de vida, suas representações, suas angústias e anseios e os saberes trazidos de suas vivências. É o sentido que tem em sua vida ser professor.

Os docentes entrevistados demonstraram estar construindo a sua docência em uma rede de relações no contato com colegas, estudantes, instituição e outros agrupamentos. Passaram, dessa forma, a perceberem-se professores e assumirem esta profissão para si, como é ressaltado em suas falas.



Hoje, eu me reconheço docente, eu sou docente. Se me perguntam qual é a minha profissão hoje, eu não digo que eu sou advogada, por exemplo, num primeiro momento, eu sou professora; bom aí... professora do quê?? Eu sou professora de direito, porque eu sou jurista, poderia ser professora de qualquer coisa conforme fosse minha formação inicial! Ah.... tanto eu pretendo seguir na carreira docente que eu hoje eu faço mestrado em educação....



Bom, o que encanta e deixa motivado na profissão é a sala de aula, o dia-a-dia com os alunos, quando tu consegue captar o que eles precisam e propor atividades em que eles se engajem, colaborem, tu sai de lá com olhinho brilhando, este é um processo gradativo, crescente.



E a gente tem uma vivência, eu gostava muito do que eu fazia, sempre gostei..... creio que eu esteja na profissão certa.

Não obstante, paralelo ao autorreconhecimento enquanto professores, foram os próprios entrevistados que denunciaram alguns embates a serem superados para que na coletividade também se construa a identidade docente. Nas suas colocações, é fortemente enfatizado o desafio que se coloca à instituição e aos seus gestores em auxiliar os docentes no processo de passagem de aluno da pós-graduação para professor de um Instituto Federal, assumindo todas as demandas e responsabilidades aí implicadas.



Ah, então acho que a gente precisa se sensibilizar para reconhecer a nossa identidade como professor e não como bacharel, porque também tem isso ... pode observar nos próprios e-mails que a gente recebe dos colegas, eles assinam como engenheiro agrônomo, como... sei lá...biólogo, administrador... e, na verdade, ele é professor; ele não é engenheiro, se ele for olhar lá na carreira dele, ele é servidor docente, ele é professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Então é isso se sensibilizar para a docência e se sensibilizar para o papel do instituto e da educação profissional.



Eu enxergo os colegas como pessoas que estão ali... ah, e é muito interessante isto, eles estão ali muito mais preocupados em desenvolver pesquisa e extensão do que em dar aula.... aula no sentido de ensinar o aluno a pensar, estimular o aluno a construir autonomia.



Quem nós somos? E aí eu vejo colegas que recém saíram do doutorado e que querem fazer a sua pesquisa, estão mais interessados em dar continuidade ao grupo de pesquisa que tinha no doutorado e não está muito preocupado, nem com as questões da comunidade, e nem com as questões dos estudantes ali, dos nossos estudantes. Eu acho que ainda precisa muito se caminhar neste sentido.

Nas situações retratadas vários elementos configuram-se em ícones a serem considerados na proposição da rede de [trans] formação docente. No entanto, destaco a necessidade de um estudo aprofundado sobre as bases que sustentam a proposta de criação dos Institutos Federais. Tal proposta será efetivamente concretizada quando os professores em sua individualidade e coletividade se reconhecerem como docentes de um Instituto Federal e assumirem verdadeiramente o seu papel dentro destas instituições a que um dia prestaram concurso público.

Outro elemento implícito nas falas que necessita ser considerado em se tratando da constituição da docência está atrelado à ideia de que os saberes da experiência bastam para ser um bom professor. O domínio do campo de conhecimentos específicos de seu curso de graduação é certamente um importante suporte para a atividade docente. Entretanto, ensinar supõe mais do que isso. Os resultados da pesquisa permitem que se aponte a docência na educação profissional como um espaço que abrange os saberes relativos à especificidade técnica dos conteúdos de ensino a serem desenvolvidos nos diferentes cursos e os saberes

pedagógicos. É certo que a experiência pregressa dos professores em sua área de atuação pode vir a colaborar com o seu fazer pedagógico, porém é importante que o professor esteja acessível e receptivo a integrá-la aos saberes específicos da docência.

Essa compreensão é crucial no que se refere à entrada na carreira docente, processo este em que diferentes referências profissionais passarão a constituir um amálgama de saberes. Maciel (2012) aponta esse termo para se referir ao saber docente como a interconexão dos conhecimentos que subsidiam a práxis pedagógica. Para Shulman (1987) e Marcelo Garcia (1999), essa interconexão apresenta três dimensões:

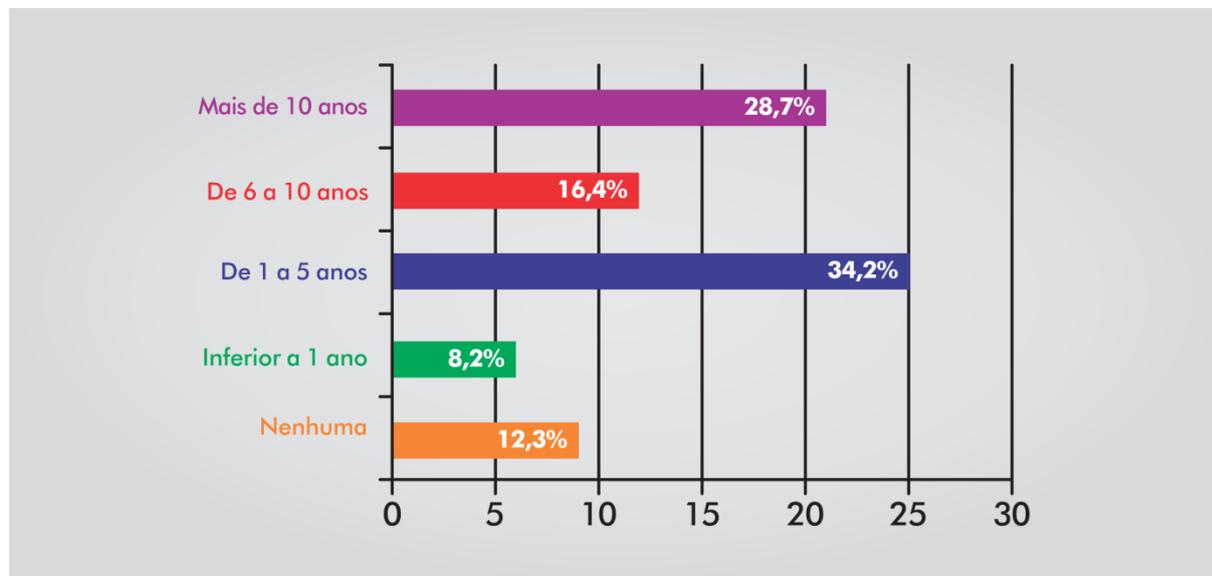
- I. Conhecimento do conteúdo específico e aplicabilidade no contexto acadêmico;
- II. Conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, que integra tanto o conteúdo específico, quanto o pedagógico de cunho geral e envolve como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria;
- III. A confluência entre os saberes profissionais, específicos do campo profissional, e os saberes da docência, dando origem aos saberes da docência na especificidade do aprender determinada área acadêmica ou profissional.

Ao encontro dessas colocações, Cunha (2010) salienta que os saberes da docência não se constituem de forma espontânea, natural, ou seja,

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. Essa construção conceitual é interessante porque articula a autonomia com a necessidade de uma base sólida de formação (p. 23).

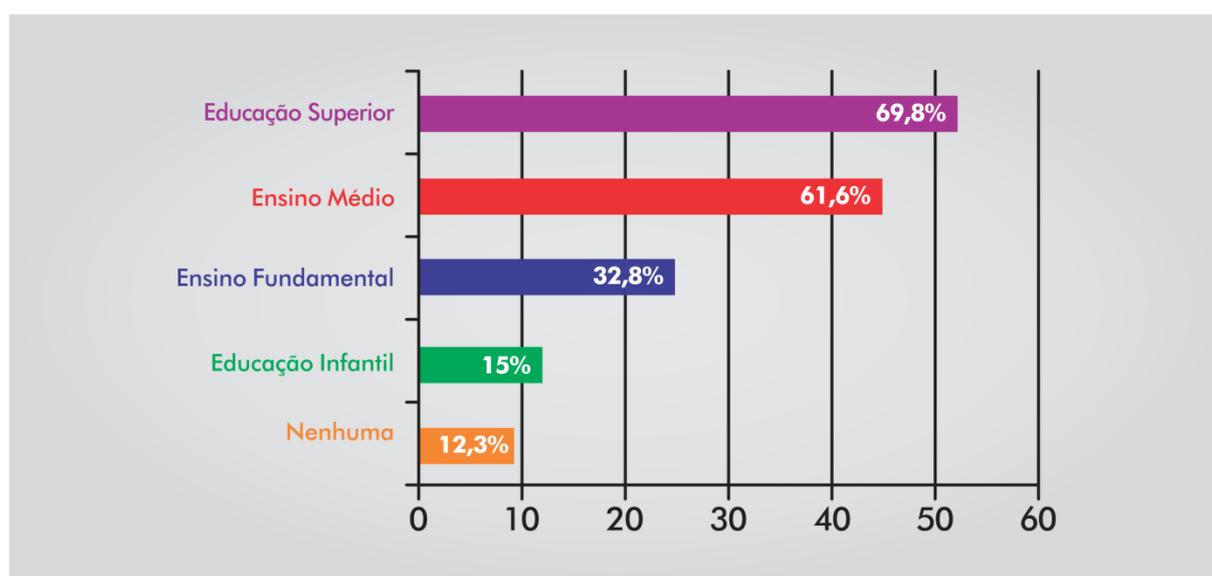
A formação passa a integrar o cotidiano da docência. Essa exigência se faz necessária não somente para os professores bacharéis, mas a todos àqueles que a exerceram em outros espaços educativos, visto que há uma especificidade a ser considerada quando se tratam dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apesar de atuarem em outras instituições, 63% dos docentes estão tendo pela primeira vez a experiência em turmas de educação profissional com público tão diversificado. Daqueles que já são professores há mais tempo, sua docência foi sendo constituída no decorrer do tempo e no contato com os diferentes níveis de ensino, como pode ser observado nos gráficos seguintes.

Gráfico 12 – Tempo de docência anterior ao IF Farroupilha



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 13 – Experiência docente anterior ao ingresso no IF Farroupilha



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisar essas referências, ao mesmo tempo em que traz a necessidade de uma formação que contemple a complexidade da ambiência dos Institutos Federais, evidencia que a heterogeneidade de experiências trazidas pelas trajetórias anteriores dos professores pode atuar como elemento que agrega uma riqueza a ser explorada e compartilhada pelos sujeitos. Concebida como uma docência que se constitui na relação com a cultura da instituição e das

peessoas que ali trabalham, é, portanto, fundamental uma postura acessível para o compartilhamento de saberes e fazeres. Em Bolzan (2002), encontrei importante contribuição ao que denominou “conhecimento pedagógico compartilhado”.

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais das participantes, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades (p. 150).

Essa autora aponta aspectos favoráveis à interlocução entre os sujeitos docentes no que se refere à participação efetiva no processo de inovação pedagógica e em seu próprio processo formativo. Defende que, ao compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos com seus pares, um processo de construção intra e interpessoal entra em jogo no qual o professor passa a compreender a sua realidade em um processo reflexivo que o auxilia nos desafios cotidianos que se apresentam no exercício da profissão docente.

A negociação explícita para a solução de problemas práticos significativos, a expressão da diversidade de ideias e conhecimentos prévios dos professores e sua seleção, para comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informações põe em marcha um processo coletivo de reflexão (BOLZAN, 2009, p. 143).

A reflexão acerca de ideias e sobre a prática constitui-se em um dos elementos importantes para a ambiência complexa e [trans] formativa. Segundo Kirsh e Mizukami (2011), a instituição poderá promover espaços motivadores às práticas reflexivas quando atenta ao processo educativo e à qualidade da atividade docente. Nesse movimento, os professores ressignificam saberes, aprendem com os colegas, discutem situações do cotidiano escolar, constituem a docência.

Então, como autores da própria ação pedagógica, os professores desenvolvem processos reflexivos. Pérez Gómez (1992) contribui com esta afirmativa

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, Correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p. 103).

Indagar-se sobre suas rotinas, práticas, posições assumidas, conhecimentos construídos e partilhados é uma ação significativa para que a docência seja constituída em um processo de aprendizado constante e comprometida com as necessidades da comunidade a que

o trabalho educativo se destina. No caso desse contexto de pesquisa, é relevante saber que o professor estará diante de realidades muito diferentes as quais terá de desenvolver propostas de atividades que venham ao encontro da aprendizagem de seus estudantes, confiando que estes têm capacidade para desenvolver-se positivamente em busca de seus sonhos.

Considerando essas colocações, foi prazeroso analisar as respostas dos professores quando perguntei sobre como compreendiam a sua docência. A expressiva maioria fez referência à docência no Instituto Federal como diferente, plural, interessante e gratificante. Reconhecem ser uma docência que vai muito além daquela exercida nas universidades em geral.



A docência em um IF é diferente de todas as outras em outros espaços justamente pela característica única que nossa instituição possui que é a verticalização do ensino. Essa característica nos coloca diariamente à prova em diferentes níveis e modalidades de ensino, forçando um contínuo processo de desacomodação.

Acredito que, até para os professores mais resistente no que se refere à construção da sua professoralidade³⁹, estar diante de tantas turmas, com tantas realidades diferentes, acaba por alterar, balançar as estruturas mais rígidas de pensamento e provocar maiores ou menores mudanças internas com relação ao seu fazer cotidiano. Nos excertos das falas, há uma sensibilidade amorosa, um valor que se agrega à profissão dada à inserção destes profissionais em comunidades as quais se não fossem os Institutos Federais talvez não tivessem acesso ao conhecimento sistematizado.



Eu me sinto muito protagonista de transformações, ... naquele momento, isto é o que mais me encanta; na relação que a gente tem com os alunos, o fato da gente estar inserido lá num contexto de uma cidadezinha de 12.000 habitantes, muito pequena, que tem aluno que vem de longe pra estudar a noite, e tem aluno que sai as quatro e meia de casa pra estar na aula de manhã cedo...e eu estar lá.



A docência é uma atividade complexa, que demanda muito mais do que domínio de conhecimentos (epistemologia), também envolve ética e estética. Em outros termos, ser professora de um Instituto Federal, para mim, é mais do que ensinar a minha área de conhecimentos a outras pessoas; é também atuar na sociedade, fazendo escolhas e ajudando outras pessoas a pensarem sobre isso.

³⁹ Movimento que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, levando em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2006).

A docência passa a ser construída com afetividade, conectando as pessoas e os ambientes em um caminho de aprimoramento e descobertas. Segundo Isaia, a docência envolve conhecimentos e saberes apoiados “em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete aos que de mais pessoal existe em cada professor” (ISAIA, 2003, p. 245). Também Abraham (1986) chama atenção para o entrelaçamento das dimensões pessoal e profissional nas quais as trajetórias constitutivas da docência assumem significado e importância. As narrativas denotam esse entrelaçamento e apontam para a amorosidade, o diálogo e o comprometimento social no transcorrer do processo educativo. Constituem-se, nessas situações, os alicerces essenciais para as práticas educativas e formativas uma vez que vários são os desafios, as dificuldades enfrentadas no cotidiano das instituições de ensino, em particular na ambiência complexa dos Institutos Federais.

São trajetórias percorridas lado a lado por pessoas que expressam continuamente as suas individualidades e que colocam em jogo as contrariedades e os antagonismos próprios das relações consigo, com os outros e com os espaços de trabalho. No entanto, podem ser estes mesmos os elementos dinamizadores do desenvolvimento profissional docente e institucional. Mediante essas reflexões, compreender a docência constituída na ambiência retratada nesta pesquisa levou-me a destinar uma parte do trabalho à análise de como está se efetivando o processo de adaptação dos professores neste contexto de atuação e que estratégias estão utilizando perante as suas dificuldades e de seus problemas, o que os encanta e desencanta nas trajetórias percorridas diante de situações adversas, bem como as possibilidades de resiliência que desenvolvem no processo de [trans] formação docente.

5.2 AS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS PELOS DOCENTES E AS POSSIBILIDADES DE RESILIÊNCIA

O estudo sobre a docência em um Instituto Federal trouxe-me o desafio de focar as diferentes dimensões que se interconectam nas trajetórias dos professores em espaços de ambiência complexa. São aspectos cognitivos e afetivos, contextuais e intrapessoais delineados ao longo das experiências vividas. No decorrer dessas vivências, o entrecruzamento de diferentes histórias e gerações resulta em um processo complexo que reúne elementos dos percursos pessoal e profissional constituintes da própria docência.

Segundo Isaia (2006, p. 368), a trajetória profissional docente se efetiva em um “processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino

nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos.”. Mediante essas colocações, percebo-me implicada no cotejamento de elementos que vem constituindo a trajetória pessoal e profissional dos docentes do IF Farroupilha explicitada em diferentes momentos do trabalho. Contudo, essa parte ocupa-se em focar os elementos que contribuem na constituição da docência no tocante à adaptação dos professores em seu contexto de atuação, bem como, que estratégias utilizam ante os desafios a que se deparam mediante suas demandas de atuação.

Dada à configuração dos Institutos Federais caracterizada como uma ambiência complexa, remeto-me a desenvolver algumas considerações acerca do conceito de resiliência docente. Verifiquei, por meio do estado da arte, que este é um elemento pouco explorado nas pesquisas voltadas para a educação profissional. Esse dado motivou-me a investigar os processos resilientes vivenciados na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho.

Estudos de Ferreira (1999) e Crowther (1995) a respeito da origem etimológica do vocábulo “resiliência” levam a concebê-la como a capacidade de resistência relativa a objetos, materiais e seres vivos que os diferencia entre si em relação a outros elementos que lhes são semelhantes. No âmbito da docência, Sousa (2009) destaca que

Em termos de uma revisão pela literatura científica, podemos assinalar que, de uma forma geral, o conceito é tomado, num dado enfoque, como uma capacidade global da pessoa para manter um funcionamento face às adversidades do meio envolvente ou para recuperar nessas condições, e noutra, como uma boa adaptação nas tarefas de desenvolvimento de um indivíduo, como resultado da interação entre o sujeito e a adversidade do meio ou um envolvimento de risco constante (p. 76).

Explicito também a contribuição de Tavares (2001, p. 45) que discute a origem do termo sob três pontos de vista:

- o físico: “resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permita voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma inicial, por exemplo, um elástico, uma mola etc.”;
- o médico: “resiliência seria a capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma infecção, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos.”;
- o psicológico: “trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o

seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente.”

Assim, discutir a importância da resiliência no contexto da docência tem se tornado uma necessidade cada vez mais urgente face às pressões conjunturais do contexto contemporâneo as quais professores e estudantes são diretamente afetados. Segundo Sousa (2006), a resiliência refere-se à capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam no enfrentamento de situações difíceis em seu cotidiano; assim, defende a ideia de que são necessários contextos envolventes, proporcionando aos sujeitos condições de ativação dos processos resilientes.

Perante a ampla diversidade de desafios enfrentados, bem como nas tarefas a ela inerentes, também Tardif e Lessard (2005, p. 43) retratam a docência como uma das profissões no qual o ensinar pode ser caracterizado como o “agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc.”.

A partir de tais conceitos, é comum o professor deparar-se com sentimentos como medo, insegurança, desmotivação que poderão levá-lo à condição de isolamento em seu ambiente de trabalho. Imbérnon (2010), ao tratar da importância da formação docente, afirma que as práticas educativas atualmente estão muito marcadas pelo individualismo,

[...] os professores consideram suas turmas como um espaço privado, as quais somente se têm acesso a partir de uma posição autoritária, como o inspetor, ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar conhecimento que contribua à formação da própria classe docente (p. 32).

Situações como essas incidem sobre o desenvolvimento de processo resilientes. É importante que o professor sinta o espaço escolar como um lugar de acolhimento às suas necessidades, onde suas opiniões sejam consideradas, discutidas, desenvolvendo sentimentos e atitudes de encorajamento frente às dificuldades. Sendo assim, preocupei-me com os aspectos que têm gerado maior estresse dos professores do IF Farroupilha em seu contexto de trabalho, o que os encanta ou desencanta em seu cotidiano, com vistas a perceber como se adaptam na ambiência complexa da qual fazem parte.

A análise das narrativas dos professores oportunizou-me compreender com maior profundidade o amplo universo de sentimentos despertados nas interações entre os sujeitos e com o seu espaço de formação e atuação. São sentimentos contraditórios, algumas vezes,

ambíguos, característicos de um contexto que mescla tantas diversidades e que se efetiva nas relações humanas, por sua vez, conflitantes, desafiadoras e inacabadas. Explicitar os sentidos destas falas significou para mim um desvelar de aspectos estruturais, do contexto e da pessoa, que sugerem conexões, proposições e conclusões correndo o risco de não ter apreendido o seu verdadeiro significado. Mesmo assim, as situações adversas retratadas pelos professores possibilitaram tecer ideias as quais indicam caminhos formativos face à complexidade da qual fazem parte.

Frente à realidade em que muitos profissionais migraram para a docência em virtude de diversas situações e oportunidades de vida, percebi que as trajetórias as quais estes vêm percorrendo, junto aos demais colegas licenciados, trazem uma parcela significativa de encantamento e possibilidades de realização pessoal e profissional. Em virtude disso, percebo que vários elementos têm contribuído para a adaptação dos professores em seu contexto de atuação. Em suas colocações revelam que a própria docência é o que mais os encanta e ainda referem à sala de aula como um espaço possível para o protagonismo no processo de transformações.



Eu me sinto protagonista de um processo quando eu estou ali. E apesar de poder estar em outros espaços, eu acho importante estar onde eu estou, eu me sinto bem...eu acho que é lá o espaço de transformação, poderia ser como juíza, poderia ser como professora, ou poderia ser em qualquer outro espaço, mas eu acho que a minha faca e o meu queijo da mudança, que eu buscava quando eu entrei na graduação, é na formação dos estudantes que um dia vão fazer qualquer outra profissão.



A sala de aula é a melhor parte, a parte que tu te motiva. Aquele dia-a-dia, tu veres que aquela pessoa cresceu, ver a pessoa reivindicar que não é por ali – isto é o que me encanta e me mantém.

Assim colocado, a atuação docente traz em seu bojo a possibilidade de desenvolver ações efetivas e significativas junto a sua vida e de outras pessoas, agregando motivos para que permaneçam comprometidos com a sociedade em que se inserem e com o seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Ocupar o papel de protagonista traz a condição de sujeito que participa do processo de construção da instituição e de si próprio, e esta é uma posição que lhe confere autoria, autonomia e atitude propositiva diante das dinâmicas presentes em seu trabalho. Em diferentes momentos das entrevistas, constatei que os professores do Instituto Federal Farroupilha atribuem grande importância ao fato de poderem propor e/ou participar de atividades, projetos, estudos, sentindo-se assim valorizados em suas iniciativas. Ter contempladas as suas ideias é um dos aspectos amplamente

considerados na ação docente aliado a possibilidade de fazer a diferença nas comunidades onde os *campi* se inserem.



Então, eu chego ao Instituto, de dez anos de uma vivência baseada em instituições particulares e eu começo a ver o seguinte... que eu posso escrever um projeto de pesquisa, posso escrever um projeto de extensão, que eu posso ter um projeto de ensino, que eu posso solicitar determinados recursos para minha sala de aula,... não significa que você vai ter, mas significa que você tem a possibilidade de trazer estas ideias novas para serem trabalhadas.



Quando eu entrei no Cefet, estava começando a ser instituto, a política assim me encantou, porque era o que eu via sentido em fazer, de ter um trabalho com a comunidade, de ter um trabalho de inclusão, de poder fazer um trabalho de acompanhar e dar assessoramento às comunidades, projetos de grupos de agricultores, enfim Então, eu gosto muito, gosto dos alunos do integrado, da juventude, do bacharelado.

Sendo assim, a autonomia e o protagonismo docente são importantes elementos que estão presentes nas trajetórias desses professores, colaborando para postura resiliente diante dos desafios cotidianos. Entendido como a participação efetiva dos sujeitos nos processos de formação, o protagonismo “envolve a tomada de decisões partilhadas; a produção pessoal original e criativa; o estímulo aos processos intelectuais mais complexos e não repetitivos”. (CUNHA, 2006, p. 432). Com isso, Lucarelli (2007) coloca a questão de o professor assumir-se como sujeito de sua ação e não como mero executor de tarefas pré-determinadas.

No que se refere à autonomia, ao serem questionados 97% dos professores que responderam ao questionário colocaram que se sentem autônomos no seu fazer docente. A autonomia é um processo de construção permanente e crescente; não é algo que se estabeleça por força de uma lei, decreto, ordem. Assim, Contreras (2002), ao conceber os professores como protagonistas imediatos sobre a ação pedagógica, defende que os docentes participem de discussões que lhes permitam a análise crítica da própria prática, a reflexão sobre seus fazeres e a participação nas decisões políticas atreladas a sua carreira. Em vista disso, ressalta que “a autonomia dos professores só pode ser defendida apoiando a necessidade do debate educacional com e entre aqueles que assumem o protagonismo e a responsabilidade da prática” (CONTRERAS, 2002, p. 225). O engajamento que o autor sugere é caracterizado por um processo contínuo, sistemático de desenvolvimento profissional.

Para isso, cabe à instituição esforços de mudança (MACIEL, 2009) no sentido de estar atenta a superar situações internas de conflito, construindo condições favoráveis ao trabalho e à aprendizagem docente. Nessa direção, verifiquei que algumas ações no contexto em estudo necessitam ser repensadas. Os professores revelaram que se sentem incomodados com tantas práticas burocráticas inerentes ao seu trabalho. Embora reconheçam que estão presentes na maioria das organizações, colocam que, muitas vezes, a burocracia no trabalho resulta em

desperdício de tempo para empreender esforços em atividades que julgam mais produtivas, tais como, planejar estratégias para recuperação paralela e conhecer as necessidades e interesses da turma de estudantes. Ademais, assinalaram serem estes alguns dos impasses a que se deparam em seu cotidiano, salientando as questões pedagógicas como as que geram maior estresse em sua atividade docente, a destacar: desmotivação dos alunos, falta de comprometimento, conflitos em sala de aula e reprovações. Para agravar essas situações, os professores relataram que muitas das reuniões e encontros que deveriam ser de apoio e orientação, são pouco produtivas, denunciando a ineficácia de alguns serviços e setores, gerando maior estresse no trabalho.



A atividade docente vai muito além de ensinar determinados conteúdos. A preocupação com a aprendizagem dos estudantes, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, as emoções com as quais temos de lidar (tanto nossas, quanto dos alunos) são fatores que, naturalmente, geram algum grau de estresse.

Todavia, a partir dessa colocação, constatei que, ao mesmo tempo em que o professor consegue elencar as suas preocupações, apresenta vontade de resolver os impasses cotidianos, revelando, assim, traços do comportamento resiliente. Diante dessa realidade, interessou-me investigar as reações dos professores em presença das situações adversas apontadas, se procuram resolvê-las ou se apresentam indiferença diante das mesmas. Uma expressiva maioria colocou que costuma buscar estratégias e pessoas que auxiliem a resolver os impasses apontados. Dos professores que participaram do questionário, 92% responderam positivamente ao serem perguntados “Diante de uma situação adversa com alunos, colegas, gestores você se sente encorajado(a) a enfrentá-la?”. Este dado revela a existência de um contexto que favorece a iniciativa e o comprometimento dos professores, acionando mecanismos de ação mediante os problemas e as dificuldades encontrados.

Maciel (2010) aponta em suas pesquisas a importância da ambiência como um dos fatores predominantes para o desenvolvimento e fortalecimento da resiliência docente; assim coloca:

A ambiência docente poderá ser boa parte do caminho para a resiliência profissional de docentes que estão enfrentando uma multiplicidade de desafios adaptativos: os primeiros contatos com a vida acadêmica em contextos diferentes aos habituais; o compromisso com um papel profissional reservado aos docentes, cujas bases epistemológicas e práticas lhes são desconhecidas (p. 05).

Ao fazer tal consideração, utiliza o conceito de Sousa (2009), no qual resiliência profissional é entendida como a capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir

da competência pedagógica e profissional dos formandos e seus formadores, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação.

Para tanto, a autora aponta a importância de que o professor seja um “*experto adaptativo*” (MARCELO GARCÍA, 2008), ou seja, “um profissional docente disposto a aprender ao longo da vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza situados na realidade que se apresenta” (MACIEL, 2010, p. 17).

Desenvolver essa postura gerativa e [trans] formativa no seu contexto de atuação traz consigo a necessidade de que o docente/pessoa se sinta valorizado e encorajado a enfrentar os desafios.

A resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 771).

Considerando que a ambiência institucional e docente é dinâmica e, no caso dos Institutos Federais, agrega complexidade e reveses, fruto das relações interpessoais e da pouca experiência dos professores diante do panorama que se apresenta, o suporte a que se referem os autores envolve um processo contínuo de construção no interior das instituições. Foi muito presente nas narrativas docentes a solicitação por um espaço maior de discussão onde os docentes se sintam realmente acolhidos e suas demandas postas à mesa no sentido de um pensar coletivo sobre tantas questões que os inquietam.



Eu sinto falta de um espaço de discussão pedagógica, onde as coisas sejam levadas de fato a sério, onde a gente consiga discutir as demandas: o que é que eu quero para o instituto, de fato como nós devemos conduzir as aulas do Instituto para nosso perfil do egresso, inclusive o curso foi concebido... e eu vejo que nem mesmo as reuniões de curso, de colegiado, do NDE, que eu participo, elas não dão conta disto.

Estar atento a essas questões é imprescindível para que o trabalho do professor se desenvolva rumo aos objetivos a que se propõe a instituição. Algumas falas refletem ainda que existe uma exigência a ser cumprida, mas que nem sempre o professor encontra a acolhida necessária. Essa realidade torna-se mais difícil quando os docentes assumem várias horas de trabalho em turmas e disciplinas distintas e/ou acumulam com funções de gestão. Nesses casos, a docência carece de um olhar cuidadoso e carinhoso por parte das pessoas que compõem o Instituto Federal, não exclusivo dos seus gestores, mas de todos os docentes que

precisam ampliar a sua participação e intervenção nas mais variadas esferas de decisões organizacionais.

A contribuição dos professores no planejamento da instituição como um todo, na estruturação e no acompanhamento do trabalho reflete uma docência compartilhada, uma docência que percebe na própria instituição o campo de investigação e pesquisa para resolver os seus problemas. Dessa forma, o professor ao sentir-se participante, desenvolve atitudes resilientes e comprometidas com o seu desenvolvimento, de seus pares e estudantes. Esse é um trabalho que ultrapassa as paredes da sala de aula. Para isso, a ideologia da burocracia é substituída por uma ideologia com a finalidade de levar os Institutos Federais a serem espaços de desenvolvimento e transformação para as pessoas e a comunidade. Entretanto, cabe o seguinte questionamento: até que ponto os professores compreendem o seu papel e o da instituição? Quais contribuições precisam ofertar para a consolidação destes propósitos? Em outros momentos do trabalho, a identidade dos Institutos Federais já foi apontada como um dos pontos fundamentais a serem considerados nas propostas de formação. Revelou-se importante trazer o relato de um dos professores entrevistados na qual emerge a problemática vivida.



Tenho dificuldade em definir nossa identidade: eu acho até que a gente fica mais perdido quando tenta se espelhar em algo que já existe, daí tu não é uma universidade, não é, e não é, e não é, todo mundo nos diz que a gente não é uma universidade,... E todo mundo nos diz que a gente não é uma escola, e a gente não é uma escola, porque a gente quer ser instituto. É muito falho, tu não trata o aluno de integrado como se ele estivesse numa escola, e deveria, né, eles saem de suas casas com 13, 14 anos, gente... eles vão estudar numa instituição que trata deles como se eles fossem adultos e eles não são adultos, eles precisam de acompanhamento, eles precisam de um olhar atento, tem tantas questões delicadas que a gente nem sequer toca, de drogas, de sexualidade, de bullying, então eu vejo que nós somos assim muito despreparados.

Enfocar as trajetórias docentes e as possibilidades de resiliência encaminha, então, a discussão para questões que envolvem compreender quais os dilemas enfrentados e como os docentes estão sendo escutados e valorizados em seus sentimentos de angústia e dúvida. Parece-me que é um tempo propício à discussão dos aspectos analisados, configurando-se como um caminho a ser percorrido para que se implemente uma cultura de comprometimento, diálogo e participação. Enfrentar os problemas e dilemas é inerente a qualquer profissão. No caso da docência, ao enfrentá-los, o professor constitui-se e como tal, revisita-se e autotransforma-se. Isso tem força e afeta não somente a sua vida, mas a de seus estudantes e de todo o entorno social a que pertence.

Tais aspectos devem ser profundamente considerados ao se propor um trabalho formativo por meio de redes de [trans] formação docente. Conhecer as trajetórias nas quais os

professores se constituem, suas preocupações e seus sentimentos com relação à instituição é um ponto fundamental para o engajamento e participação no processo colaborativo e compartilhado de construção de si próprio e da instituição. Nesse sentido, solicitei aos professores que resumissem em uma palavra o sentimento mais significativo com relação ao seu trabalho no Instituto Federal Farroupilha. Os professores apontaram aspectos positivos e negativos; considerei positivos, quando responderam: satisfação, comprometimento, superação, dedicação, alegria, desafio, trabalho em equipe, apoio, resiliência, prazer, entusiasmo, respeito, confiança, perseverança e emoção. Tais expressões foram apontadas como resposta de 63 professores que responderam ao questionário, ou seja, 86,3 %. No entanto, cinco professores demonstraram estar desenvolvendo sentimentos negativos quanto à instituição, nesse caso, utilizaram as seguintes palavras: decepção, burocracia, insatisfação, indignação, frustração.

Tratando-se de um grupo heterogêneo, as respostas permitem inferir que há uma ambiência favorável à resiliência e à adaptação no contexto de atuação, embora haja uma parcela de professores que mereça maior atenção e dedicação por parte de seus pares e gestores. Nesses casos, a interação dos docentes, bem como o serviço de assessoramento pedagógico presente nos *campi* e reitoria podem ter papel fundamental tendo em vista a aprendizagem docente como um elemento que está associado à práxis pedagógica e o bem-estar dos professores na instituição.

Considerando que a maioria dos professores do Instituto Federal Farroupilha está em fase de adaptação no seu contexto de trabalho, a interação dos professores principiantes e mentores poderá ser um fator que venha a auxiliar positivamente nas trajetórias de constituição da docência. Ao tratar de professores principiantes, pareceu-me apropriada a seguinte tipologia apresentada por Boice (1990, p. 62):

- Professores principiantes inexperientes: são aqueles que terminaram a licenciatura recentemente e começam a ministrar aulas.
- Professores principiantes retornados: refere-se àqueles que procedem de outros campos profissionais e se incorporam à docência.
- Professores principiantes experientes: já vem exercendo a profissão docente, porém, em outros contextos, disciplinas ou níveis de ensino.

Essa caracterização reflete uma realidade presente na ambiência do Instituto Federal Farroupilha. Como já comentado em outros momentos do trabalho, o professor principiante pode apresentar sentimentos de insegurança e medo no processo de inserção em uma realidade desconhecida para si. Nesses casos, o assessoramento e o apoio de professores mais

experientes, bem como da equipe pedagógica da instituição podem auxiliar a desenvolver processos de resiliência e aprendizagem docente. Ruiz e Moreno (1999, p. 169) afirmam que “Parece um hecho constatado que la presencia de una persona que asesore, guie y ayude a introducirse en el mundo laboral a jóvenes que empiezan, facilita el desarrollo psicológico de éstos.”⁴⁰ – a pessoa descrita pelas autoras é chamada de professor mentor. Segundo Marcelo Garcia (2006, p. 124), o mentor é um “professor com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)”.

Outrossim, cabe destacar que a relação entre principiantes e mentores deve acontecer de forma voluntária a fim de que se estabeleça um vínculo de afetividade o qual contribuirá para que o professor com menos experiência sinta-se à vontade ao expor suas dificuldades e dúvidas. Imbernón (2010, p. 68) ainda acrescenta que “A troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional.”.

A contribuição formativa implicada nas interações dos professores mais experientes e principiantes não apresenta ganhos somente para aquele que está iniciando sua carreira ou adentrando em um novo contexto de atuação. Os mentores, ao acompanhar e assessorar os professores principiantes, refletem também sobre a sua prática, sua forma de pensar e agir.

Los mentores que raramente tienen la oportunidad de reflexionar sobre su conocimiento profesional pueden hacerlo al charlar con otros, y además tales conversaciones pueden servir para plantear nuevas cuestiones y nuevas vías de pensamiento sobre sus clases. Además les produce satisfacción al saber que son útiles y que son su trabajo ayudan a otros profesores en sus primeros años de enseñanza. Durante este proceso sienten la necesidad de actualizarse y al mismo tiempo experimentan cambios en su práctica animados por el feedback que también reciben de los profesores a los que asesoran (RUIZ; MORENO, 1999, p. 171)⁴¹.

Assim, instaura-se um processo de troca no ambiente institucional que favorece a reflexão e a avaliação sobre a prática, oportunizando que o assessoramento se converta em situações de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos os envolvidos. Os professores do Instituto Federal Farroupilha, mormente, afirmam que existe um clima

⁴⁰ Tradução da autora: Tem-se constatado que a presença de uma pessoa que assessorar, guie e ajude a introduzir-se no mundo do trabalho jovens principiantes, colabora para o desenvolvimento psicológico destes.

⁴¹ Tradução da autora: Os mentores que raramente tem a oportunidade de refletir sobre seu conhecimento profissional, podem fazê-lo por meio do diálogo com os outros, além disso, estas conversas podem servir para suscitar novas questões e novas formas de pensamento sobre suas aulas. Também produzem satisfação ao saber que são úteis e que seu trabalho ajuda outros professores em seus primeiros anos de carreira. Durante este processo sentem a necessidade de atualiza-se e ao mesmo tempo produzem mudança em sua prática animados pelo feedback que recebem dos professores os quais assessoram.

colaborativo entre os professores mais experientes e os principiantes. Ao serem perguntados se havia apoio e auxílio entre ambos os grupos, 75% responderam positivamente. Todavia, creio que há ainda uma expressiva parcela de professores que necessita ser mobilizada no sentido de compartilhar as suas vivências e as suas experiências com os seus pares, auxiliando-os em suas dificuldades cotidianas. Esse é um dado significativo quando se trata da organização de um trabalho formativo em rede, uma vez que os próprios professores poderão ser agentes colaboradores, auxiliando o setor pedagógico nas suas rotinas de acompanhamento.

Nesse contexto, o assessoramento pedagógico é um dos serviços de fundamental importância no processo de constituição da docência. Ele pode contribuir para a disposição e o otimismo nos momentos em que os professores buscam ajuda, como também fragilizar as relações interpessoais e o próprio fazer pedagógico na instituição. Atrelado à aprendizagem da docência, o assessoramento será abordado como um trabalho importante e necessário nas instituições a serem pesquisadas considerando a formação inicial que os docentes apresentam.

5.3 APRENDENDO A SER PROFESSOR NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS – ENTRELAÇAMENTOS

A aprendizagem da docência é um dos temas de destaque neste momento do trabalho, atrelado aos conceitos de resiliência e ambiência já discutidos. Até este momento, busquei explicitar tópicos que integram e constituem a docência em um Instituto Federal. Minhas reflexões estiveram baseadas nos caminhos percorridos pelos professores, envolvendo as suas escolhas iniciais, as suas motivações para a docência, os sabores e dissabores que vêm colhendo em sua trajetória, com o propósito de compreender que docência é esta que se constitui em um espaço de ambiência complexa. A partir desse cenário, reuni elementos que permitiram aos poucos aproximar-me da realidade vivida pelos professores em um Instituto Federal. Procurei, assim, entrelaçar os conceitos e os elementos basilares da docência e da ambiência, tendo em vista contribuir para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Constituída em uma ambiência permeada por desafios, encorajadores (ou não) de processos resilientes, a aprendizagem da docência tem sido objeto de estudo em diferentes contextos de atuação. No que se refere à educação superior, verificamos nas pesquisas de Isaia (2009), Bolzan (2008), Maciel (2000; 2009; 2010; 2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2010), dentre outros, subsídios que podem ser considerados no estudo relativo à docência nos Institutos Federais.

O termo “aprendizagem” remete à condição de o sujeito compreender-se inacabado, ou seja, em processo de desenvolvimento, aprimoramento. Essa é uma construção que se efetiva nas relações entre as pessoas, as instituições e o contexto maior ao qual se inserem. Assim, Isaia e Bolzan (2012) ressaltam que

A aprendizagem da docência caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que, nesse processo, são ensinantes e aprendentes simultaneamente, bem como da ênfase na prática docente, assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária (p. 196).

Tornar-se professor, portanto, é um processo complexo que requer envolvimento e esforço da pessoa e da instituição de modo a acionar movimentos contínuos e conectados na construção de saberes teóricos e práticos implicados no fazer docente. Por meio desses movimentos, a docência se constitui. Isaia e Bolzan (2008) trazem em suas pesquisas contribuições acerca dos movimentos construtivos da docência, entendidos como diferentes momentos da carreira docente na qual o pessoal, o profissional e o institucional se articulam em uma trajetória de vida. São movimentos dinâmicos e assimétricos caracterizados pela produção dos modos de aprender e se fazer professor. As autoras apontam que eles ocorrem em uma dinâmica de rupturas e de oscilações, na qual se pode perceber a presença de quatro fases distintas: preparação para a docência, entrada na carreira, influência da pós-graduação e autonomia docente. Em cada uma dessas fases, o processo de aprendizagem acontece considerando dimensões peculiares e características do percurso que está sendo trilhado pelo docente.

Os dados coletados na pesquisa revelaram que a maioria dos docentes efetivos, que atuam no IF Farroupilha, está iniciando a carreira na Educação Profissional. Essa informação levou-me a compreender que os professores estão aprendendo a ensinar no contato com os estudantes de variadas turmas, níveis de ensino e exigências profissionais de acordo com o curso que atuam. Neste trabalho, necessitam agregar diferentes conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e a sua área de formação específica. Além disso, são desafiados a aprender e interiorizar a cultura docente com suas normas, condutas e valores que os permitem adaptar-se progressivamente em seus contextos de atuação. São diferentes conhecimentos que se entrelaçam pouco a pouco e vão constituindo o fazer da profissão.

Nesta linha de pensamento, Isaia e Bolzan (2006) colocam que é preciso considerar a prática educativa do professor como uma atividade que envolve a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática. Afirmam ainda que a transposição

didática assim configurada exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Entretanto, constatei por meio do estudo que há um consenso entre os docentes de que o domínio de conhecimentos específicos é suficiente para ensinar; isso retrata um cenário de desconhecimento e despreparo no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem pelo qual os professores passam a ser responsáveis quando ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Zabalza (2003) aponta algumas crenças no que se refere aos docentes e que espelham esta realidade como

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador.
- Que “aprender” es una tarea que depende exclusivamente del alumno; los profesores deben dedicarse a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que se imparten cuanto por los recursos de que se dispone: buenos laboratorios, buenas bibliotecas, suficientes recursos en nuevas tecnologías, etc.⁴² (p. 116).

Nessa mesma direção, Ruiz e Moreno (1999) afirmam que

Los profesores se autoestiman por la temática científica a la que se dedican no por la profesión que ejercen. Es por tanto que se prima el próprio contenido frente a la forma de enseñarlo, nos encontramos ante el tradicional dilema de la instrucción frente a la formación, o de la recepción de información frente a la comprensión. Algo que há provocado que se comente em círculos norteamericanos: “quien sabe hacer algo, lo hace; el que no lo sabe se dedica a enseñarlo”⁴³ (p. 159).

Romper com esses paradigmas tem sido um desafio constante para a formação. Nessa direção, provocar a reflexão sobre a própria prática por meio do exercício dialógico favorece o desenvolvimento profissional docente e potencializa as suas aprendizagens. Para isso, Isaia,

⁴² Tradução da autora:

- Que ensinar, se aprende ensinando.
- Que para ser um bom professor universitário basta ser um bom investigador.
- Que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno; os professores devem dedicar-se a ensinar (explicar) os temas. Se aprendem ou não é uma coisa que os alunos devem resolver por sua conta e por sua responsabilidade.
- Que uma universidade é de qualidade não tanto pelas aulas que os alunos aprendem quanto pelos recursos que dispõe: bons laboratórios, boas bibliotecas, recursos suficientes dadas as novas tecnologias, etc.

⁴³ Tradução da autora: os professores se vangloriam pela temática científica a qual se dedicam e não pela profissão que exercem. Portanto, se prioriza o próprio conteúdo mais do que a forma de ensiná-lo; encontramos-nos diante do tradicional dilema da instrução ante a formação, da recepção da informação ante a sua compreensão. Algo que tem provocado que se comente nos círculos norte-americanos: “quem sabe fazer algo, faz; quem não sabe se dedica a ensiná-lo”.

Maciel e Bolzan (2011) referem que os caminhos pelos quais os professores desenvolvem seu percurso de aprendizagem estão fortemente relacionados a aspectos relativos à ambiência [interior e exterior]; esta pode ser um elemento articulador das múltiplas possibilidades como o docente percebe e interpreta os acontecimentos vividos e, a partir daí, desenvolve e aprimora seus saberes.

Maciel (2012) aponta dois referenciais profissionais importantes no que se refere à constituição dos saberes para a docência— a formação tecnocientífica e a formação pedagógica. Ao entrelaçaram-se no decorrer dos processos formativos e na carreira, esses referenciais constituirão o que denominou amálgama de saberes. Caracterizado como um conjunto de conhecimentos em interconexão, com base nos estudos de Shulman (1987)⁴⁴ e Marcelo Garcia (1999)⁴⁵, a autora apresenta três dimensões de conhecimentos que entram em jogo na prática docente:

- o conhecimento do conteúdo específico e sua aplicabilidade no contexto acadêmico;
- o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo;
- a interação entre os saberes profissionais, específicos do campo profissional, e os saberes da docência.

Os caminhos trilhados pelos docentes na tentativa de entrelaçar as diferentes dimensões merece ser objeto de investigação por parte dos sujeitos que estão à frente das propostas formativas no Instituto Federal. Um dos focos de atenção reside na criação de uma ambiência que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento destes conhecimentos. Nessa perspectiva, Maciel (2012) traz uma importante contribuição ao afirmar que

A ambiência docente potencializa-se quando encontra um fluxo formativo favorável e o amálgama de saberes flui. Isso ocorre principalmente em um grupo docente operativo que se desenvolve em um contexto em que a práxis pedagógica de cada participante atua como célula que se auto-organiza. As diferentes células, amadurecidas, são malhas motivadoras de redes interativas, presenciais e virtuais. (p. 222).

Essa é uma ideia que contempla a proposição do trabalho formativo por meio de redes de [trans] formação e, com isso, o desafio de trabalhar na perspectiva de colaboratividade. É

⁴⁴ SHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). **Education and democracy: Reimagining liberal learning in America**. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L. S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

⁴⁵ MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

importante, no entanto, desenvolver uma postura aberta para a aprendizagem dos múltiplos saberes que entram em jogo na práxis docente. Com isso, ratifico a ideia de que os conhecimentos específicos adquiridos nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), mestrado e doutorado não dão conta de subsidiar toda a complexidade que envolve a docência nos Institutos Federais. O campo pedagógico por si só já apresenta uma multiplicidade de saberes, apontados por Cunha (2010):

Figura 7 – Agrupamento de saberes relacionados ao campo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trazer todos esses elementos, evidencio o quão desafiadora tornam-se as propostas formativas, uma vez que necessitam contemplar tais conhecimentos articulados aos saberes referentes à área específica de atuação profissional. Essas considerações estão, desse modo, a revelar toda uma dinamicidade implicada na aprendizagem da docência quando se trata da ambiência presente nos Institutos Federais. Para que esse processo se efetive, é necessário que o professor se dê conta de que sua formação não se acaba ao findar o bacharelado ou mesmo a pós-graduação, pois cada área apresenta identidade, saberes e práticas específicas diferentes da profissão docente.



Eu reconheço que há saberes que são inerentes à docência, há saberes pedagógicos, dentro da área de educação que não é empírico. Não é porque eu fui aluna a vida toda que eu vou saber dar aula, não é porque eu tenho mestrado especificamente na área do direito que eu vou ser boa professora do direito...

Nesse caso, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que

Para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado, doutorado, etc.). Na graduação são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência (p. 106).

Por não ser a docência, grande parte dos professores que atuam em um Instituto Federal carece de uma ampla discussão sobre a sua identidade. A partir daí, o professor passa a se reconhecer como sujeito em processo de aprendizagem, criando espaços possíveis de reflexão sobre a produção da própria docência (ISAIA; BOLZAN, 2010). A narrativa de um entrevistado evidencia essa necessidade formativa no momento em que afirma



Eu acho que a gente precisa, também, encontrar a nossa identidade como docente de uma instituição, do IF, porque quando a gente encontrar nossa identidade como docente; identidade significa se reconhecer como professor, a gente vai entender que só ser bacharel não basta e que a gente precisa ter outra formação, seja qual for, seja fazer como eu estou fazendo, um outro mestrado na área, seja fazer o Programa Especial de Graduação, seja fazer formação em serviço, a gente precisa fazer.

Ao focar esses aspectos, remeto-me à ideia de que é possível aprender a partir das necessidades sentidas pelo próprio professor e por seus pares. Todavia, a instituição deve estar atenta para perceber quais os momentos propícios e em que circunstâncias devem acontecer.

A professora acima revela, por exemplo, que o “café pedagógico” no seu *campus* constituía-se em um desses momentos de diálogo e aprendizagem:



...eram espaços em que a gente dialogava, a gente tinha um espaço que a gente chamava de “café pedagógico”, que aí de manhã.... era na época que as reuniões pedagógicas eram de manhã, quarta de manhã, a gente chegava e tomava um café juntos e aí tinha um tema para debate, para discutir, trocar ideias.

A sistematização de ações enfatiza a formação e o acompanhamento ao trabalho docente. Tendo em vista que os professores se encontram em processo permanente de aprendizagem, devem, por conseguinte, se constituir em objeto central das equipes de assessoramento pedagógico. No Instituto Federal Farroupilha, o serviço de assessoria e apoio pedagógico faz parte da Pró-reitoria de Ensino e está ligado diretamente às Direções de Ensino nos *campi*. Esse é um trabalho que, dentre outros aspectos, tem por finalidade “acompanhar e desenvolver estratégias juntamente com a comunidade acadêmica, de garantir a eficiência e a eficácia das propostas pedagógicas e atividades do ensino”. Também se propõe a desenvolver atividades em prol do “desenvolvimento e operacionalização de estratégias acadêmicas que venham ao encontro da qualidade de ensino nos diversos níveis, formas, graus e modalidades da educação profissional”. (retirado do Sítio Institucional, acessado em 23/11/16).

Diante dessas atribuições, busquei verificar com maior profundidade como esse trabalho é visto pelos professores, se estes se sentem acolhidos, se percebem ser um setor que os acompanhe e auxilie diante das tantas complexidades que envolvem a sua docência.

As falas produzidas pelos docentes acusaram situações bastante problemáticas quando se trata da eficácia do trabalho desenvolvido pelo setor de assessoramento pedagógico. Por isso, esse é um dos tópicos que merece especial atenção ao se propor uma rede de [trans] formação docente. Para respaldar essas considerações, destaco os seguintes excertos.



O que eu noto é que existe sim uma direção geral de ensino, uma coordenação geral de ensino, talvez eles até eles façam uma proposição de trabalho, uma intenção, mas isto não é visto, não aparece o trabalho e se tu te reportares ao setor pedagógico com relação ao apoio ao trabalho docente, ao trabalho com o aluno, não se enxerga também, não existe uma proposição.



Eu não vejo na assessoria pedagógica uma preparação para dar este suporte para os professores, então tem muita coisa assim, claro, não tem uma fórmula pronta, mas acho que a gente tem que se assumir muito mais como em construção, em uma prática pedagógica que está se consolidando e que tem que melhorar e que a gente precisa trocar muito, para poder aprender, e isso não vejo muito, eu vejo que as nossas reuniões pedagógicas são muito soltas, elas não dão o caminho, pelo menos não criam o ambiente de construção.

A partir desses discursos, percebi que os aspectos abordados pelos professores constituem-se em matéria-prima para algumas reflexões, cujo foco está no preparo e na formação da própria equipe para a realização de seu trabalho, no conhecimento das reais dificuldades dos professores e na criação de um ambiente propício à construção coletiva. A impressão que se tem é a de que as práticas realizadas por este serviço de apoio estão desconstruídas; elas existem, acontecem. Todavia, não são vistas como um elemento positivo, colaborador e agregador para a atuação docente. Muitas vezes, são reduzidas ao cumprimento de rotinas burocráticas e com pouca efetividade na percepção do professor.



O assessoramento pedagógico, o que ele faz, no que diz respeito às minhas disciplinas, é a revisão de documentos e não um acompanhamento de como eu estou enfrentando as dificuldades, as limitações ou facilidades, enfim... como eu estou indo com esta complexidade. E é um trabalho de formação, formação foi um projeto de ensino direcionado aos docentes, mas não foram executados 100% pelo SAP, pelos integrantes do SAP – Serviço de Apoio Pedagógico, direcionado aos docentes, mas ele não dá conta, de certa forma, deste entendimento, desta orientação.

Nesse sentido, é urgente um trabalho de formação direcionado a estes profissionais, no qual possam construir os caminhos que resgatem o seu reconhecimento como uma importante instância institucional de reflexão e tomada de decisões no que concerne ao campo pedagógico. Faz-se necessário também provocar o olhar crítico sobre si mesmo, não com intuito de produzir culpas, mas, sim, de acionar processos resilientes. Esse é um movimento que incide sobre a formação e a valorização desses profissionais e resulta no seu empoderamento diante de um grupo que apresenta resistência quando se trata das questões pedagógicas. Ainda mais quando analisados os resultados da pesquisa recorrentes no que se refere à insegurança e ao desconhecimento dos profissionais acerca dos embates sentidos pelos professores em sua práxis.



Inclusive, assim, quando as pessoas que trabalham nestes setores, elas vêm fazer uma proposição, elas manifestam uma insegurança, parece um medo de serem criticadas, de serem podadas naquilo que estão trazendo e uma falta assim também de um conhecimento do como de fato o professor lida com as questões de ensino do *campus*, e de pesquisa e de extensão que tem que andar juntos.

Sendo assim, acredito que um trabalho formativo concomitante entre docentes e assessores pedagógicos poderá contribuir efetivamente no seu processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem em um clima de colaboração. Então, outra cultura passa a ganhar espaço quando aparecem os problemas e os desafios no cotidiano. Essa cultura não se constitui apenas com ações esporádicas, ocasionais. Para instituí-la será necessário apoio

mútuo e confiança entre os sujeitos ao assumir corresponsabilidades diante das demandas inerentes ao trabalho.

Outro aspecto que me preocupou com relação à imagem, que os professores construíram a respeito do assessoramento e apoio pedagógico no âmbito do Instituto Federal Farroupilha, refere-se ao encaminhamento que é dado quando os professores relatam situações de conflito, problemáticas vividas em seu cotidiano. Pareceu-me que há uma escuta; no entanto, os docentes não percebem o retorno efetivo de como serão tratadas estas questões e/ou situações. Nesses casos, é essencial ressaltar que os encaminhamentos devem ser decididos e assumidos de forma compartilhada entre assessores e professores. Muitas vezes, presencia-se casos em que os professores “atiram os problemas para o setor pedagógico” e esperam respostas prontas, eximindo-se de sua responsabilidade no que concerne à sala de aula. Esse também é um problema a ser enfrentado no contexto investigado. Tais reflexões encontram consonância se analisarmos a fala de um dos entrevistados.



Devido ao instituto ter toda esta demanda, às vezes fica complicado para o profissional, como que ele vai atuar nestas diferentes modalidades e nestes diferentes níveis; então eu acho que o assessoramento deveria ser direcionado a esta escuta, fazer escutas e dar o retorno, porque às vezes lá, no meu *campus*, eu vejo que fazem estas escutas, mas não dão o retorno, fizeram, teve lá uma escuta, uma reunião e aí anotaram, e aí? Foi feita alguma coisa? Pelo menos a gente não tem o retorno se foi concretizado aquilo que a gente pediu e enfim...

Diante dessas colocações, Imbernòn (2010) salienta a importância da organização de estruturas institucionais que possibilitem colaboração e engajamento por meio do desenvolvimento coletivo de processos autônomos, entendidos como uma autonomia compartilhada, não apenas como um somatório de individualidades, mas realmente em busca de uma cultura de colaboração. Os professores sentem falta desse contexto colaborativo:



...tu vai lá na assessoria e até há a resolução, mas tu não consegue no todo interagir, parece que há um trabalho individualizado que não favorece o coletivo, esta é uma falta que eu sinto, uma dificuldade que eu sinto.

Lucarelli (2000) coloca que esse é um trabalho o qual deverá emergir de uma necessidade institucional por meio da qual as equipes de trabalho se propõem a atuar de forma colaborativa e reflexiva. Ao trazer essas contribuições, retomo a necessidade da construção do conhecimento pedagógico compartilhado enquanto processo dinâmico no qual os conhecimentos individuais vão transformando-se e ampliando-se ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, ocorre a transformação de um processo

interpessoal num processo intrapessoal, no qual o professor partilha o que foi capaz de captar e compreender, favorecendo a construção compartilhada (BOLZAN, 2002).

Sendo assim, a aprendizagem revela-se na tessitura das experiências e no caminho de indagações que os profissionais percorrem. A partir da percepção dos professores, enquanto protagonistas e construtores de sua própria prática, passam a projetar ações futuras com autonomia e geratividade. Mas, em muitas situações, infelizmente, não é isso o que acontece. Pareceu-me que, ao mesmo tempo em que o professor afirma que necessita de auxílio, co-existe uma resistência em assumir-se em um processo inacabado de aprendizagem, ou seja, como alguém que apresenta fraquezas, que não sabe tudo, que se frustra quando não alcança seus objetivos junto de suas turmas. Além disso, persiste o mito de que o domínio de saberes específicos da sua área é garantia de sucesso na prática pedagógica.



Me parece que a coisa é mecanizada, você entra e você segue dando aula, e você segue dando aula..... e você vira “dador” de aula, quando você percebe, você só dá aula! E é tão introjetado dentro do nosso inconsciente de que a gente sabe dar aula, porque a gente sabe o conteúdo da aula, que me parece que as pessoas sentem até vergonha de dizer que não conseguem dar, que tem dificuldade de enfrentar aquela turma.



A impressão que eu tenho é que ninguém assume a sua dificuldade, porque assumir a sua dificuldade é quase dar o braço a torcer que não tem competência para ser professor. Se tiver dificuldade, fica para si.

Nesses casos, os professores camuflam as suas dificuldades e seguem ministrando as suas aulas. Por isso, reconhecer as fraquezas sentidas pelos próprios sujeitos ao longo da carreira pareceu-me ser um importante passo a ser dado em direção à aprendizagem docente. Compreender que estas fazem parte do processo no qual o professor se constituiu é crucial para que a formação venha realmente ao encontro do seu desenvolvimento e da instituição como um todo. Caso contrário, o que em alguns casos se estabelece é um ambiente de hipocrisia no qual se finge estar tudo bem, quando, na verdade, há um universo de questões latentes a serem trabalhadas, pensadas e discutidas.

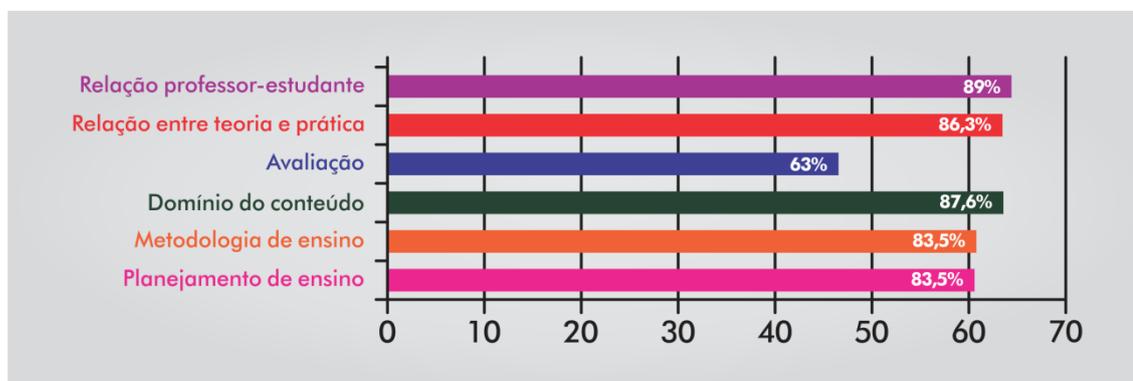
Maciel (2012) defende que

Ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas, o profissional docente vai [re] aprendendo a sua profissão e o modo de ensiná-la. Nesse processo de constituir-se docente, os profissionais, originários de bacharelado ou de licenciatura, vão transformando as concepções de docência que tinham inicialmente e apropriando-se de novos saberes que permitem adaptabilidade à nova profissão (p. 215).

O alcance desse patamar é resultado de um processo gradual, muitas vezes, lento e que exige paciência, cuidado e atenção. Sendo assim, busquei saber quais as temáticas a serem contempladas nos momentos de formação continuada, por entender que estas compõe a práxis educativa no Instituto Federal Farroupilha, bem como as trajetórias percorridas pelos

professores na aprendizagem de sua própria docência. Os professores apontaram como essenciais para o seu trabalho as seguintes indicações.

Gráfico 14 – Aspectos considerados importantes para o fazer docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores também referiram o uso de tecnologias, como uma maneira de aproximar-se da realidade dos estudantes, a empatia, a importância de conhecê-los e os seus estilos de aprendizagem. Em contato com esses aspectos e seus atributos, os professores poderão levantar indagações e interrogações sobre suas práticas, confrontá-las com os referenciais teóricos existentes e abrir caminhos para construir a sua identidade. Nesse processo, a aprendizagem docente está atrelada às relações entre a teoria e a prática, a experiência e os conhecimentos que os sujeitos constroem nos seus espaços e cenários de formação. Santos e Powaczuk (2012) destacam que

Nessa perspectiva, o professor ao atuar nesses cenários e lugares variados pode usufruir destas experiências e vivências como possibilidade de aprendizagem, desde que haja um investimento na criação de espaços formativos para as trocas de experiências e o compartilhamento de saberes. Compreendemos que esta premissa caracteriza-se como atividades relevantes às quais desafiam a busca pelo conhecimento, a criatividade, o desejo de conhecer e compartilhar saberes até então não emergentes e, como espaços/tempos de consolidação de infinitas aprendizagens e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente (p. 10).

Mediante essas considerações, busquei compreender os processos formativos implicados na constituição da docência em um Instituto Federal. Os achados de pesquisa permitiram-me identificar que os docentes os consideram relevantes e necessários. Então, passo a investigá-los com o objetivo de verificar como acontecem no cotidiano da instituição e que impressões os professores têm construído a respeito das propostas desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal Farroupilha.

6 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS ESPAÇOS DE AMBIÊNCIA COMPLEXA

Início este capítulo reafirmando minha posição favorável acerca da docência compreendida como uma profissão que envolve o desenvolvimento de saberes e o domínio da ciência, da técnica e da arte específica de seu fazer. Ao reunir argumentos, que sustentam a tese de que a docência no Instituto Federal se constitui em um contexto de ambiência complexa, venho defendendo no decorrer dos capítulos a ideia de que os professores, ao adentrar nesta, necessitam de acompanhamento e formação direcionados a suas necessidades, questionamentos e dificuldades. Mas que formação é esta? Quais os conceitos que darão o suporte teórico para a proposição da rede de [trans] formação docente?

À medida que analisei o conteúdo das entrevistas e dos questionários, apareceram tópicos relativos à formação de professores que possibilitaram entrelaçar o referencial teórico acerca deste tema com o cotidiano vivido e significado pelos docentes. Tais elementos incidem diretamente na constituição da docência e, por isso, merecem especial atenção neste momento do trabalho.

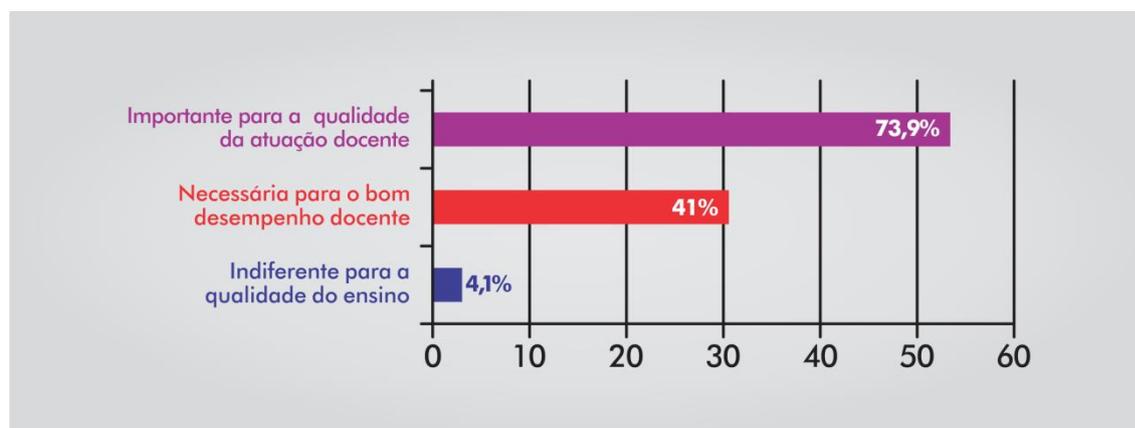
Segundo Cunha (2006), o processo formativo docente consiste em um sistema organizado no qual os professores se constituem por meio de relações e atividades interpessoais que os acompanham seja na preparação inicial nos cursos de graduação, seja ao longo de sua carreira. Portanto, esse é um processo contínuo que compreende tanto a formação inicial como a formação continuada. Caracterizada como uma trajetória realizada em espaços institucionais que garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão, a formação inicial dos sujeitos foi retratada em outros segmentos do trabalho nos quais me preocupei em abordar e discutir elementos relacionados ao cenário e às pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Neste momento, interessa suscitar reflexões que manifestem como estão se efetivando os processos de formação em serviço no Instituto Federal Farroupilha, como os docentes os percebem, se participam ou não e que subsídios podem trazer para que se possa inferir sobre quais as demandas da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais que contribuirão para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. A formação em serviço é um tipo de educação continuada. No entanto, difere desta no que se refere ao contexto em que se insere. Segundo a Enciclopédia da Pedagogia Universitária, a formação continuada acompanha todas as estratégias de formação as quais ocorrem no tempo profissional dos sujeitos, podendo ter origem na iniciativa individual dos professores, como também nos espaços institucionais. Esses espaços compreendem as escolas, as universidades e outros

sistemas de ensino que atuam como agências formadoras. Todavia, quando me refiro à formação em serviço, direciono o foco para o que acontece nos espaços de trabalho dos professores, neste caso, no contexto do Instituto Federal Farroupilha. Em geral, essa formação é organizada e promovida pelos próprios empregadores e/ou gestores que compreendem ser o próprio trabalho uma fonte rica para a reflexão e produção de conhecimentos. Cunha (2006) aponta que a formação em serviço em geral toma a prática como referente da teoria com vistas ao aperfeiçoamento da qualidade do trabalho.

Os sujeitos desta pesquisa em sua maioria sinalizaram que a formação em serviço é necessária para o bom desempenho docente e importante para a qualidade de sua atuação. Esse dado indica uma pré-disposição para o investimento pessoal dos docentes na própria formação por meio de um programa institucional que atenda tanto às suas necessidades e interesses, bem como os da própria instituição. Ao serem indagados sobre a sua opinião a respeito da formação em serviço, obtive o seguinte resultado:

Gráfico 15 – Opinião dos professores a respeito da formação em serviço



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que essa foi uma das perguntas do questionário que possibilitava marcar mais de uma opção. Por meio dela, os docentes manifestaram de forma expressiva que não se compreendem “prontos” ao concluir os seus cursos de formação. Atrrelado a essas respostas, perpassa a ideia de que necessitam dar continuidade a sua trajetória formativa no interior das instituições investigadas, pois, apesar de boa parte dos docentes já terem atuado em outras instituições de ensino, a grande maioria está se inserindo pela primeira vez no contexto da educação profissional e na ambiência complexa que caracteriza os Institutos Federais.

O período de iniciação é marcadamente um tempo de tensões e aprendizagens em cenários de atuação desconhecidos. Os primeiros anos na instituição suscitam dúvidas com relação ao funcionamento e à organização das rotinas de trabalho, o que requer pensar em estratégias de socialização do indivíduo em uma cultura particular a qual passa a fazer parte. Martín (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 115) define socialização como o “processo pelo qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, adquirindo a cultura que lhe é própria. Ou seja, socialização é o processo de aquisição de uma cultura.” Mediante esse conceito, o autor sugere três aspectos: a aquisição da cultura (conhecimentos, modelos, valores e símbolos); a integração da cultura na personalidade do indivíduo e a adaptação ao meio social em que se insere.

A partir dessa abordagem, Marcelo Garcia destaca a necessidade de que o professor se envolva em um processo de aprendizagem no qual passa a interiorizar a cultura da docência e da instituição e os seus valores, integrando-os à própria personalidade. Aprender a cultura escolar, entretanto, requer “adaptar-se ao meio onde tem que exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 115). Por conseguinte, não basta receber o professor nas unidades de trabalho e passar-lhe os horários de aula, reuniões e outras atividades, realizar uma palestra e/ou apresentar espaços físicos, prédios e salas de trabalho. Trata-se de algo muito mais abrangente, sistemático e contínuo de acompanhamento efetivo por parte daqueles que possuem mais conhecimento e tempo dentro da instituição. Este trabalho tem seu início na acolhida oferecida ao docente permeada por uma amorosidade que desperta sentimentos favoráveis de bem-estar, confiança e motivação diante dos afazeres próprios da profissão. Tais aspectos colaboram para uma relação de abertura e partilha entre as pessoas o que potencializará os estudos, reflexões e discussões sobre si mesmas e sobre as práticas efetivadas no interior da instituição.

Assim, procurei compreender como os professores novos são recebidos no Instituto Federal Farroupilha, quais os aspectos trabalhados neste momento de iniciação e que opiniões formaram a respeito disso. Dos 73 docentes, que participaram do questionário, 49 afirmaram ter recebido algumas orientações iniciais quando tomaram posse de seu cargo como professores efetivos. Porém, 24 docentes responderam de forma negativa à questão: “quando ingressou no IF Farroupilha, você recebeu orientação quanto ao seu trabalho?”. Esse resultado retrata os momentos em que os professores ingressaram no IF Farroupilha, as diferentes estratégias de trabalho e gestão, bem como as diversas percepções dos iniciantes. O fato a destacar é que boa parte teve que se inserir em seu espaço de atuação e apreender a cultura da

instituição e da docência no decorrer de sua prática, descobrindo no dia-a-dia como lidar com as mais variadas situações presentes na ambiência atuante.

Nesse período, os professores que obtiveram alguma orientação referiram aspectos procedimentais, tais como: horário das aulas, disciplinas e turmas em que iriam atuar. Também foram abordados tópicos relacionados aos planos de trabalho, preenchimento de documentos de registro relativos à sua frequência (livro ponto) e a dos estudantes. Assim como já apontado em outra parte do trabalho, percebi que os docentes entendem tais informações como um excesso de burocracia.



Tratamos de como atender o procedimental, os ritos internos da instituição. Ao longo dos anos, foram aperfeiçoados, com regulamentos e novos modelos, aumentando a burocracia em alguns pontos, e a eficiência em outros.



Na verdade, quando ingressei, recebi orientações em parte. Na verdade, a resposta fica entre o sim e o não. Fiquei sabendo onde seria a minha sala, o setor ao qual estaria vinculado, o que o IF produzia (em 2011), os cursos, as modalidades de ensino da época.

É inegável que os aspectos apontados pelos docentes são necessários, visto que farão parte de suas rotinas na instituição. A fala de um dos professores assinala inclusive que aumentam a eficiência no trabalho. No entanto, saliento que, apesar de serem importantes, tais aspectos não são suficientes para dar conta dos desafios presentes nos contextos educativos dos quais os docentes fazem parte. Somado a estes, novamente é apontada a identidade dos Institutos Federais como um ponto importante a ser trabalhado, refletindo-se no “como” estes professores passarão a atuar em um contexto tão diversificado. E, na opinião dos sujeitos, essa situação não está sendo contemplada nos programas de formação.



Colocaram que os IFs não eram universidades. Não houve uma orientação de "como trabalhar nos IFs". Obviamente, trabalhar com ensino básico integrado, assim como com o ensino superior onde os alunos trabalham e estudam exclusivamente à noite e aos finais de semana, torna a nossa prática docente distinta. Mas saliento que quanto a isso nunca recebi orientações.

Assim, os docentes iniciam uma trajetória que os acompanhará por grande parte de suas vidas. A partir daí, lançam mão das estratégias formativas que dispõem e que, de certa forma, auxiliam em sua integração neste espaço de trabalho. Huling-Austin (1990) aponta a contribuição dos “professores de apoio” a estes sujeitos em início de carreira. São professores que se constituem em referências consistentes para que os iniciantes se integrem nos variados momentos de planificação, desenvolvimento profissional e tomada de decisões centrada em sua instituição. Constatei, por meio da pesquisa, que no Instituto Federal Farroupilha esta é

uma prática recorrente para os professores ingressantes na instituição. Por meio da prática colaborativa, os novatos passam a apropriar-se de seus ritos, valores e características.

Sendo assim, a docência é constituída na própria prática, no cotidiano das relações interpessoais, no compartilhamento de experiências e de saberes. Os professores demonstraram estar em busca de conhecer o Instituto por meio de atitudes participativas nos espaços que dispõem, ou seja, nas reuniões de trabalho, nos documentos disponíveis, nas conversas com seus pares, enfim, no cotidiano que se desenrola no interior desta instituição. A fala dos docentes exemplifica essas situações.



Visto que venho da área técnica e nunca havia dado aula antes, todos os aspectos do ambiente escolar tiveram que ser trabalhados. Buscava apoio nos professores com mais experiência e nos colegas mais próximos (alguns também sem muita experiência).



Recebi apenas algumas orientações básicas, principalmente relacionadas ao funcionamento da instituição. Demais informações foram obtidas na prática, por meio das atividades cotidianas, participação em reuniões e leitura de documentos institucionais.

Ao deparar-me com essas colocações, verifiquei que todas estas práticas constituem-se em possibilidades de formação; nelas, os problemas são colocados, a diversidade é expressa e se produz um terreno para a produção de conhecimentos. Quando socializadas, as múltiplas situações e ideias podem ser trabalhadas na direção do conhecimento pedagógico compartilhado. Bolzan (2009) traz importante contribuição nesse sentido quando salienta que:

Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais das participantes, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada. (p. 150).

Por meio de um trabalho organizado e sistemático de formação e compartilhamento, a docência constituir-se-á no agrupamento de valores e sentimentos positivos em um contexto de ambiência complexa. A resiliência docente, aspecto discutido nesse trabalho, é fortalecida nas relações de ajuda, apoio mútuo e solidariedade. Assim, a prática pedagógica se faz vinculando sentidos, condutas e ideias que expressam sínteses da jornada formativa, autoformativa e [trans] formativa.

Dessa forma, é importante demarcar que a formação não se resume a cursos esporádicos que apenas justifiquem o investimento de recursos institucionais. Muitas vezes, o

que se percebe é que a formação fica reduzida a momentos estanques: “trata-se de momentos enfadonhos para os docentes que passam a acreditar que esses eventos são para cumprir um protocolo e os frequentam porque são convocados” (BEHRENS, 2011, p. 445). As narrativas docentes denunciam que é preciso rever os conceitos e as práticas entendidas como “programas de formação continuada” nas unidades do Instituto Federal Farroupilha.



Me parece que os palestrantes que vão eventualmente, talvez uma vez por mês... “Ah, a gente conseguiu trazer o fulano, então vem para cá, trabalha um tema; aí no outro mês, um cara muito bom, daí vem e trabalha outro tema”. São temas importantes, as falas são qualificadas, mas nem sempre elas têm relação uma com a outra... Parece uma coisa estanque.



Mas sempre foram assim... palestras, pessoas que iam lá fazer uma abordagem sobre algum tema, nada disso reverteu num pensar sobre o nosso papel ali dentro.

No dado momento em que vêm à tona opiniões como essa, talvez se compreenda as razões pelas quais alguns docentes não se sentem envolvidos com o processo de formação que deveria estar acontecendo nas unidades de trabalho. A oportunidade aqui presente de tratar sobre esses aspectos suscita a importância crucial de que os gestores dos Institutos Federais estejam muito atentos à criação de espaços de diálogo, abertura e bem-estar para que as experiências, positivas ou não, dos docentes sejam compartilhadas, colocadas à mesa sem medo ou receio de críticas pouco produtivas. No entanto, para que este processo se efetive reitero a importância do envolvimento pessoal e profissional do professor com a própria formação, daí a “autoformação” quando se trata da própria formação dos professores.

Mencionada já em outras partes do trabalho, percebi ser este o momento oportuno para detalhar os entendimentos acerca da autoformação docente. O sufixo “auto” acrescido à palavra “formação” tem a finalidade de imprimir o sentido de algo que se refere a si mesmo, algo que é próprio ao sujeito que realiza a ação. Com isso, estou a defender que a autoformação docente é um processo “que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se” (ISAIA, 2006, p. 351).

A vontade de formar-se a que se refere Marcelo Garcia (2006) é expressa pelo maior ou menor participação dos sujeitos nos espaços disponíveis, acionando transformações intra e interpessoais que oferecem oportunidades de crescimento e aprendizagem, enquanto forças gerativas no exercício da docência. Entendo ser este o processo de autoformação e, para isso, é fundamental o comprometimento do professor, pois, caso não esteja implicado com a necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, pouco ou quase nada poderá ser feito.

Não obstante, os achados de pesquisa apontam para um desgaste quando se propõe aos professores momentos de formação. O conhecimento pedagógico, mesmo concebido como importante para o exercício da profissão docente, acaba por ser objeto de ironia, sarcasmo quando referido por parte dos professores. As narrativas demarcam que a formação docente além de ser pouco oportunizada, quando ocorre não encontra consonância e boa receptividade pelos docentes no IF Farroupilha.



A formação não é tão oferecida pela gestão do *campus*, por exemplo, porque muitos não se interessam, porque muitos colegas entendem.... A frase é exatamente esta: “Ai, o que eu quero ir lá ouvir aquelas pedagogas; que eu quero ir lá ouvir daquele pedagogês?!”. E é bem isso – Pedagogês; no sentido de detrimento do saber pedagógico, do saber docente.

Trazer essa realidade desperta um sentimento doloroso. Apesar de já ter presenciado falas como essa em meu cotidiano, ao escutar as narrativas e colocá-las no papel, transcrevendo-as, fui tomada por um grande desconforto no desvelar de traços de uma ambiência que incide fortemente na docência que aí se constitui. Talvez encontrar os motivos que tem levado os professores a formarem estas opiniões seja um caminho para reestruturar as propostas e o projeto de formação nos *campi* onde efetivamente ocorrem.

Embora esse não seja o objetivo central deste trabalho, sinto-me no compromisso de provocar algumas reflexões uma vez que tive acesso a elementos importantes que contribuem tanto para elucidar as causas que estão diretamente implicadas na realidade denunciada, como também para apontar direções no planejamento e na implementação da rede de [trans] formação docente. Creio que um dos pontos cruciais passa pela investigação das preocupações que incidem na atuação do professor e do questionamento de si próprio e da instituição. Os discursos dos professores evidenciam que estes não se veem contemplados no que realmente necessitam. Além disso, a ideia que perpassa pelos docentes é a de que as atividades vão sendo feitas de forma desconectada, isolada, revelando um verdadeiro abismo entre as propostas lançadas pelos gestores e os sujeitos aos quais estas se destinam.



Posso estar muito equivocada e posso estar fazendo um juízo de valor que eu desconheço, mas no *campus* me parece que não há uma sistematização, não há um planejamento em longo prazo no sentido assim... O que a gente quer? O que a gente espera desta formação?



Talvez a gente tenha que escutar os professores e saber o que eles querem, onde que tem a dificuldade... Enfim, “Ah, eu estou com dificuldade para trabalhar... a gente precisa trabalhar sobre avaliação, ok!!! A gente precisa pensar sobre currículo, sobre gênero, sobre diversidade, sei lá, talvez sim, talvez se houvesse esta interação maior.

Dar conta dessas e outras questões, requer priorizar quais as representações e percepções individuais que os professores vêm formando em sua trajetória docente. Esse é um processo relacional que coloca como prioridade as suas experiências, pois nelas é tecida a própria constituição da docência. Já Maciel (2009, p. 64) vem pontuando há mais tempo a importância dessas experiências como o que “constituem uma cultura própria, que precisa ser (re) interpretada e partilhada em uma constante ação-reflexão crítica que constitui o próprio processo [trans] formativo que, no exercício da docência partilhada, qualifica os indivíduos e os grupos.”. A partir daí, o conteúdo, a matéria-prima para a formação será colocada em evidência, enfatizando as reais expectativas dos professores. Pareceu-me que vários aspectos envolvidos na docência e na ambiência complexa dos IFs deverão ser a tônica da construção da rede.

Durante a escuta dos professores, pontos como a identidade docente e institucional, o desafio de atuar com demandas tão diversas, o domínio de saberes relativos à docência foram trazidos com recorrência, demarcando tópicos que possibilitam estruturar um trabalho a partir da compreensão de como os professores atuam, dão sentido a sua ação e se constituem. A fala de uma entrevistada reflete este entendimento.



Eu acredito que seria muito mais produtivo que se fizesse talvez um encontro pra discutir as nossas práticas, os nossos problemas, as nossas demandas, dificuldades de atuar nestes diferentes níveis e eixos aí!



A formação teria que contemplar um domínio maior didático-metodológico, pedagógico mesmo. Para conseguir dar conta dessa diversidade, eu acho que nós temos muitos bacharéis ali dando aula, embora com formação pedagógica, mas esta formação pedagógica não dá conta.

A formação continuada é apontada como um meio eficaz para que os professores se desenvolvam, discutam sobre as suas realidades, instituindo-se em um terreno fértil para a sua reflexão prático-teórica. Imbernón (2010) enfatiza que:

Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (p. 48).

Isaia e Bolzan (2012) retratam a importância da formação compreendida como um processo que envolva tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, quanto à intenção concreta por parte das instituições de criarem as condições necessárias para que esta se efetive. Referem que, nesse processo, a atividade de aprender a ser professor está imbricada às formas como se produzem os saberes e os fazeres próprios à

docência, instaurando-se o que denominaram “geratividade docente”. Nessa seara, percebe-se o amadurecimento pessoal e profissional do professor, ou seja,

[...] não está apenas preocupado em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas preocupa-se em estar sintonizado com as demandas pessoais e profissionais dele e dos estudantes, em termos de atitudes e valores, instauramos o que denominamos de **geratividade docente** (ISAIA; BOLZAN, 2012, p. 195).

A geratividade docente está associada à postura de comprometimento e à responsabilidade do professor perante a si mesmo, seus colegas e estudantes; essa é uma necessidade psicológica que quando satisfeita resulta em maior identidade pessoal e profissional (ISAIA, 2006). Assim, os desafios próprios da docência nos contextos de atuação são encarados como fonte de reflexão sistemática e contínua, potencializando condições não somente para a aprendizagem da docência, como também para a inovação pedagógica.

Em um contexto no qual os professores precisam lidar com tantas diferenças (turmas, eixos, níveis de ensino) o conceito de inovação revela-se importante ao se pensar e planejar a formação. Inovar significa romper paradigmas, o que exige dos professores protagonizar processos de mudança com inventividade e energia emancipatória. Neste trabalho, priorizou-se uma atenção constante na produção de conhecimentos a partir da teorização das experiências vividas e compartilhadas. Nesse sentido, Cunha e Lucarelli (2005) ressaltam que

As inovações se materializam pelo reconhecimento das formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (p. 87).

Parece-me que delinear caminhos para que a docência se constitua com traços de geratividade e inovação na ambiência configurada, passa por tais relações. Para isso, Cunha (2008, p. 22) apresenta elementos que poderão provocar as rupturas necessárias para mobilizar os processos apontados. Assim, atribui à inovação pedagógica o seguinte conceito: “[...] ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ainda neste sentido, não apenas considera a inclusão de novidades e tecnologias, mas também uma mudança na forma de entender o conhecimento.”.

Mediante tal consideração, atribui à inovação as seguintes características:

- a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender;
- a gestão participativa com a atuação dos estudantes na definição de percursos e critérios no ensino;

- a reconfiguração de saberes incluindo também competências, arte, vivências pessoais;
- a reorganização da relação entre a teoria e a prática;
- a modificação da percepção da concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência no ensino/aprendizagem;
- a mediação do docente assumindo relações sócio-afetivas com os alunos como condição de aprendizagem significativa (subjetividade, conhecimento);
- o protagonismo como condição para aprendizagem significativa, reconhecendo que tanto estudantes quanto professores são sujeitos da prática pedagógica estimulando a produção de conhecimento pelos estudantes.

Tais considerações têm relevância para esta investigação, uma vez que a ambiência dos Institutos Federais supõe percorrer uma trajetória que está para ser (re) construída. Modelos aplicados em outros contextos educativos servem como referência de estudo. Entretanto, é necessário produzir um conhecimento atrelado às reais necessidades destas instituições e de seus professores, direcionando os olhares para a sua prática. Nesse ínterim, Cunha e Lucarelli (2005, p. 90) afirmam que “Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação.” Logo, instituir espaços de reflexão e de formação contribui para superar a ideia de que para ser docente basta ser um bom profissional na sua área, ou que saber o conteúdo é garantia de um bom ensino e da aprendizagem discente.

Inovar requer ações que estimulem investimento em formação pedagógica provocando os professores a ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Segundo Behrens (2011),

A mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica (p. 446).

Esse é um dos pontos relevantes, já que caracterizam as práticas educativas nos Institutos Federais. Muitos profissionais investidos da docência acabam por reproduzir os modelos internalizados em sua trajetória estudantil. Romper com este processo de transferência e realmente impulsionar as inovações no cotidiano requer um foco de atenção e de trabalho nos programas de formação planejados pela gestão tanto na reitora como nas outras unidades de trabalho. Sendo assim, tais reflexões merecem destaque na proposição de

uma rede de [trans] formação docente. A mudança e a inovação, aliadas ao protagonismo e autonomia docente, terão espaço nas instituições investigadas quando criados “dispositivos y mecanismos necesarios para que esa posibilidad de formación sea real”⁴⁶ (ZABALZA, 2011, p. 419). Para isso, o trabalho em rede pode ser uma alternativa eficaz e transformadora. Passo, então, a adentrar nesse tema, como um dos aspectos basilares da tese. Para isso, reuni, no decorrer das leituras e das reflexões, eixos em torno dos quais proponho o trabalho formativo.

⁴⁶ Tradução da autora: “dispositivos e mecanismos necessários para que esta possibilidade de formação seja real”.

7 REDE DE [TRANS] FORMAÇÃO DOCENTE NA CONFIGURAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: PRENDER OS FIOS

A última parte do trabalho representa um percurso no qual reuni estudos, vozes, acontecimentos, indagações e reflexões. Ao colocá-los em interação, foram se delineando elementos fundamentais para o estudo da constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais – instituições ainda jovens e com tantas responsabilidades. Apesar de contar com mais de um século de história, estas instituições são praticamente pioneiras no atendimento a todos os níveis de ensino quando se trata da educação profissional no Brasil, exceto para a Educação Infantil. São ofertados, atualmente, cursos no Ensino Fundamental e Médio e para a Educação Superior, o que configura um corpo docente diversificado no que se refere à sua formação e área de atuação.

Realizei o levantamento de aspectos relativos à ambiência institucional, incluindo aí dados estatísticos referentes ao IF Farroupilha. Mediante a realidade apresentada, senti a necessidade de focar tópicos que permeiam a problemática em estudo, e assim procurei fazer, abordando aportes teóricos referentes à profissão docente com intuito de subsidiar o trabalho investigativo e apontar caminhos que auxiliem os professores na gestão de sua própria profissão, por meio de processos autoformativos significativos em seu contexto de atuação.

Percebi, à medida que fui desenvolvendo a pesquisa, que, em muitos casos, a formação acontece para cumprir exigências de forças externas ao professor. Tal realidade, quando presente, resulta em uma formação pouco atrativa aos sujeitos docentes, uma vez que estes não se sentem motivados, implicados com a própria formação; as instituições, por sua vez, acabam por “impor” a participação dos sujeitos por meio de estratégias de controle e que garantam a sua obediência.

O estudo tem revelado que este é um processo que irá tornar-se exaustivo e dispendioso para todos os envolvidos e que tampouco resultará em envolvimento, aprendizagem e inovação. Ao defender a participação, a autonomia e o real engajamento dos professores, estou a considerar uma formação entendida como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores, conforme Imbernón (2010). Com isso, a formação deve ser fruto da decisão e da aceitação individual e coletiva dos professores, na qual estão envolvidos sentimentos de pertença à instituição e à profissão. Ativar tais sentimentos e direcioná-los para a participação resultará no engajamento e no

compartilhamento de posições, visões e conhecimentos com o grupo de trabalho a favor da formação continuada e em serviço.

Considerando esses aspectos, minha trajetória de pesquisa esteve alicerçada no estudo dos elementos que entram em jogo na constituição da docência em face da complexidade da ambiência em um Instituto Federal. A partir dessa ideia, passei a questionar quais as demandas da docência na ambiência complexa que contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. Com isso, durante a realização deste trabalho, a cada fato ou acontecimento narrado e significado pelos sujeitos, fui recolhendo dados que possibilitaram chegar à proposição de um trabalho formativo em rede. Entendo que até chegar nesse momento foram sendo construídas as bases de sustentação da tese, pois defendo a ideia de que uma proposta de formação deve ser pensada, organizada e refletida mediante a compreensão de como o professor se constrói como tal em determinado contexto; e para isso, o estudo da ambiência revelou-se como aspecto relevante e irrefutável.

Portanto, este capítulo, de certa forma, tem uma peculiaridade, a síntese representativa dos escritos anteriores como pontos que foram sendo tecidos um a um até que se chegasse a um resultado, neste caso, no formato de uma rede de [trans] formação docente. Cabe, a partir deste momento, apontar subsídios que deem consistência às ideias expostas no intuito de preencher as lacunas que se verificaram no campo da formação no Instituto Federal Farroupilha com vistas a auxiliar os professores na constituição de sua própria docência.

Inicialmente, trazer os conceitos a respeito deste tema é um passo importante para que se aproprie de elementos basilares que serão contemplados na proposta apresentada. O termo rede a que me refiro é análogo ao sentido de entrelaçamento de fios, similares ou não, que resultam em uma trama. No que concerne à formação, os fios tramados são os próprios sujeitos os quais compõem e se constituem na ambiência institucional e docente. Essa composição pode ser fruto de uma interação colaborativa, como também pode refletir um emaranhado desordenado e confuso. Interessou-me reunir aspectos que oportunizem uma interlocução dos profissionais os quais atuam no Instituto Federal Farroupilha para que se efetivem processos de aprendizagem mútua acerca do ser professor, uma vez que a formação e o próprio desenvolvimento profissional caminham lado a lado, “em uma rede de relações na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 163).

Maciel (2012) refere que redes de formação são redes interativas por meio das quais o sujeito investiga o modo próprio que atua e se [auto] constitui. Nesse processo de

investigação-formação são gerados novos conhecimentos e aprendizagens. Assim, considera que

Uma rede de formação, enfim, apresenta múltiplas perspectivas: a aprendizagem colaborativa, articulando a ideia de reforçar os dispositivos de interatividade e colaboração profissional; a concepção de espaços/lugares coletivos de trabalho, configurando uma ambiência formadora e qualificadora; a promoção de experiências educativas coerentes e inovadoras (p. 224).

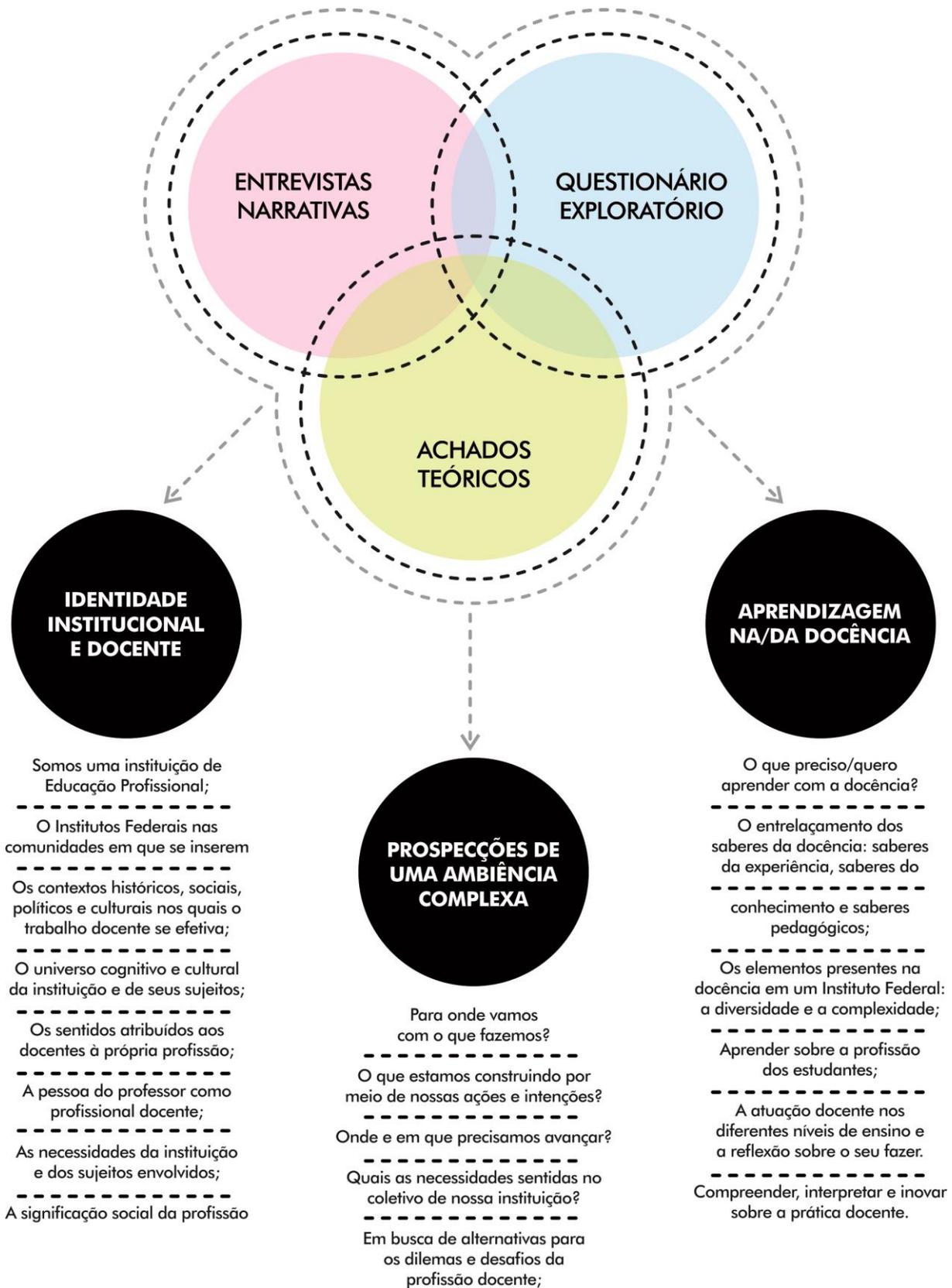
Com isso, afirma que o trabalho formativo em rede contribui potencialmente para a configuração de uma ambiência propícia para a autonomia e a inovação. Assim, é relevante que a própria instituição empreenda esforços para que se constitua um lugar de mediação, acessível às indagações e às dúvidas que permeiam o cotidiano dos professores. E este é um trabalho que envolve a sensibilização para o sentimento de coletividade e que envolva a instituição como um todo. Imbernón (2010) salienta que

Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Essa experiência de inovação nasce, reproduz-se e morre com o professor. É uma experiência de sala de aula que não repercute na coletividade, exceto honrosas e conhecidas exceções. A inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte da cultura institucional e que se incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada (p. 67).

Atrelado à inovação, a própria docência se constitui e se transforma quando são mobilizados conteúdos internos que favorecem a aprendizagem. Sendo assim, os conhecimentos irão sendo construídos de acordo com o espaço, o tempo e a situação vivida pelos professores e a instituição. A interação e a apropriação dos meios que facilitam esta aprendizagem e inovação pode se dar em um lugar real e/ou virtual denominado rede de formação. Maciel (2012) ainda defende que as redes de formação são malhas cognitivas, tecidas por meio da interatividade dos sujeitos, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum. Nestas, há espaço para a escuta sensível dos professores e para a reflexão crítica sobre o seu trabalho.

Consoante essas colocações, à proporção que o trabalho investigativo foi se desenvolvendo alguns pontos destacaram-se com maior intensidade. Esses pontos apresentaram convergências e, assim, possibilitaram definir temas relevantes para a formação dos professores no Instituto Federal Farroupilha. Destaco três eixos centrais para o delineamento da rede de [trans] formação docente. Atrelado a cada um deles, busquei enfatizar elementos significativos trazidos à tona pelos sujeitos e pelos estudos realizados durante o processo investigativo, conforme representado na figura.

Figura 8 – Sistematização da rede de [trans] formação docente



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante retomar que esses eixos emergiram da triangulação entre o material obtido pela leitura e análise das narrativas, das respostas do questionário aplicado aos docentes e dos achados teóricos provenientes do estado da arte. Para destacar cada um desses aspectos, retomei as falas dos professores mediante as quais se materializou o que estou a propor.

A identidade dos Institutos Federais e dos professores que ali atuam foi um dos itens que apareceram em diferentes momentos do percurso investigativo, no meio das histórias contadas, dos textos selecionados e dos documentos consultados. Pareceu-me que é urgente enfocar no currículo formativo da rede questões que promovam a discussão sobre qual é o papel do Instituto Federal Farroupilha e da Educação Profissional no cenário atual. Os professores clamam por um trabalho que priorize elucidar essa questão e isso se torna evidente quando se analisa os discursos desses docentes.



Eu acho que precisa haver uma sensibilização dos docentes para atuação na educação profissional como uma modalidade diferenciada de ensino e para a identidade do IF que é um modelo único no mundo e que tem esta verticalização do ensino, que tem estes diferentes níveis e modalidades de ensino. Então, a gente tem que ter uma sensibilização [dos docentes] para isso, para ele saber em que espaço ele está atuando.



A gente está numa instituição muito nova, todos nós, mesmo os que já são mais antigos, que vieram do CEFET, estão numa instituição nova que não tem dez anos de caminhada, e a gente também está procurando saber que instituição é esta. Quando a gente compreender que instituição é esta e se sensibilizar para isto, aí sim. Acho que a gente tem que pensar: “Bom, o que eu preciso aprender? Preciso aprender o que para ser melhor?”

Nessas falas ficou implícito e foi se delineando outro eixo formativo – a aprendizagem da docência no contexto de atuação, ou seja, que saberes e fazeres pedagógicos devem ser discutidos, aprendidos pelos sujeitos dada a ambiência institucional e docente. Como essa é uma ambiência complexa, percebi que os professores preocupam-se com a sua atuação, as formas de ensinar e de se relacionar com seus pares, com os estudantes e consigo mesmos. No decorrer do trabalho, foi sinalizado que os professores encontram diversas dificuldades na condução do processo pedagógico, tendo em vista as várias demandas assumidas ao exercerem a sua profissão. Pareceu-me evidente que há uma necessidade latente de conversar sobre quais são as suas fraquezas e dificuldades. Momentos de diálogo e compartilhamento de sentimentos e percepções a respeito da própria prática pode ser uma valiosa oportunidade de iniciar o caminho rumo à inovação pedagógica.

O setor responsável, no entanto, pelo assessoramento a estes docentes também carece de formação. É, desse modo, necessário escutar os profissionais que ali atuam, oportunizar estudos, reflexões, discussões conjuntas a fim de que possam ter mais unidade de trabalho,

reconhecimento e credibilidade por parte dos professores que atuam nos *campi* do Instituto Federal. A união de esforços poderá, assim, enriquecer ambos os segmentos. Guasti (1990) caracteriza essa prática compartilhada como uma “red de servicios de apoyo”⁴⁷, ou seja, um dos pontos que auxilia os profissionais é o “cambio em lós modelos de formación”⁴⁸. Aponta esse aspecto como um grande desafio para a profissão docente e para os processos formativos; não como algo precisamente desconhecido ou revolucionário, mas enquanto estratégia para a formação continuada, oportunizando assim, meios para que os profissionais aprendam ao longo de sua carreira.

Zabalza (2011), de certa forma, corrobora com esta ideia ao defender que esta formação possibilita um melhor exercício da profissão. Assim, ressalta que

Pero se plantea tanto como una propuesta a los individuos y como una exigencia a las instituciones que deben crear los dispositivos y mecanismos necesarios para que esa posibilidad de formación sea real. De ahí que cada día vayan adquiriendo mayor sentido y relevancia institucional los denominados servicios de apoyo al profesorado. Servicios que pueden presentar diversos formatos y actuar según diferentes modalidades de apoyo. Se trata de que el profesorado tenga la oportunidad de ir progresando en su carrera docente y que disponga para ello de los recursos y oportunidades que pudiera necesitar⁴⁹ (p. 419).

Ao trabalhar com essa ideia, ratifico a importância de uma ambiência institucional propícia para o desenvolvimento de redes [trans] formativas que alimentem a ambiência docente gerativa e vice-versa, num movimento cíclico e convergente. Diante disto, Maciel (2012) nos traz um importante questionamento considerando as especificidades das áreas de formação docente: “Se aprender a ser professor é um processo social e singular, em que se aprende com os outros, como promovê-lo intencionalmente, em redes interativas com foco em áreas específicas do ensino?” (p. 224). A questão abordada envolve a necessidade de que os professores tomem consciência e reflitam sobre seu processo de aprendizagem. Esse processo reflexivo pode ser intensificado e permeado pelas redes de formação, mediante múltiplas perspectivas como

a aprendizagem colaborativa, articulando a ideia de reforçar os dispositivos de interatividade e colaboração profissional; a concepção de espaços/lugares coletivos de trabalho, configurando uma ambiência formadora e qualificadora; a promoção de experiências educativas coerentes e inovadoras (MACIEL, 2012, p. 224).

⁴⁷ Tradução da autora: redes de serviço de apoio.

⁴⁸ Tradução da autora: trocas nos modelos de formação.

⁴⁹ Tradução da autora: Porém, propõe-se tanto como uma proposta aos indivíduos, bem como uma exigência às instituições que devem criar os dispositivos e mecanismos necessários para que esta formação seja real. Daí, os serviços de apoio ao professor irão, a cada dia, adquirindo um sentido maior e relevância institucional. Serviços que podem apresentar diversos formatos e atuar segundo diversas modalidades de apoio. Trata-se de que o professor tenha oportunidade de progredir em sua carreira e que disponha para isto dos recursos e oportunidades que venha a necessitar.

Atrelado a esses aspectos, também foi pertinente a preocupação dos professores com os rumos que a instituição vem tomando a partir do cotidiano vivenciado no Instituto Federal Farroupilha. Em certos momentos do trabalho, compreendi que os professores realizam suas atividades rotineiras sem muita clareza e discernimento para onde estão indo, ou seja, há uma necessidade latente de que se olhe com mais cuidado para os seus afazeres no sentido de problematizar as condutas, diretrizes, regulamentos e orientações de trabalho. Há relatos que nos encaminham para uma reflexão cuidadosa.



A gente precisaria pensar na instituição, numa forma de fazer a formação em que a gente pudesse sim, trabalhar com foco nos eixos que a instituição tem o atendimento! Embora os professores sendo os mesmos pra atender o diversos eixos, nós teríamos que fazer uma formação que contemplasse um norte, ... de saber: nós queremos o que, a partir deste eixo? Que vai fazer com que a instituição se fortaleça?



A gente teria que fazer uma formação, de pelo menos uma vez por ano, de discutir o instituto, a instituição! O que é a nossa instituição? Por onde nós estamos andando? O que nós queremos?

Esses achados foram, assim, conectando-se e conduziram ao seguinte questionamento: “O que fazer na prática de formação? Como estruturar a rede de [trans] formação docente no Instituto Federal Farroupilha?”. A finalidade deste trabalho é atender às necessidades e às particularidades dos professores e da instituição, pois estes se encontram em processo de construção. Pensar na proposição de uma rede de [trans] formação docente induziu-me a refletir sobre como este trabalho pode ser realizado, quais serão os sujeitos que coordenarão e participarão e em que etapas/momentos pode ser desenvolvido.

Sabendo-se que a formação realmente acontece quando é fruto da decisão e da aceitação de um grupo de professores, creio que um dos principais cuidados que se deve ter reside no processo de sensibilização. Verifiquei que há certo desgaste com relação às estratégias de formação oportunizadas aos docentes do Instituto Federal Farroupilha. Sendo assim, esta deve iniciar com um conjunto de ações que “abram as portas” para uma mudança no que se refere à cultura formativa instaurada na instituição. Será um tempo de prestar atenção aos sinais, às linguagens verbais e não- verbais expressas pelos professores a fim de que se estabeleça uma ambiência favorável à proposta. Deve-se planejar cuidadosamente qual será o cenário de sensibilização, que instrumentos, metodologias, linguagens podem ser criadas para dar início a este processo.

É imprescindível considerar que a efetivação deste trabalho consistentemente ocorre se forem acionados sentimentos positivos, resilientes e gerativos revelando uma disposição intrínseca do sujeito para a formação. Este é um processo intrapessoal e, por isso, merece

paciência, respeito à caminhada do grupo e ao seu tempo para as transformações. Não resolve apurar, pois esta é uma posição que não acontece por meio de portarias, decretos e/ou comunicados internos.

Atrelado a essa ideia, penso que, ao planejar as ações e intenções deste trabalho, não se pode definir com rigidez um cronograma de datas e horários. Todavia, é necessário que se estabeleçam etapas para o desenvolvimento da proposta. A ideia é que a cada passo, estudo, diálogo e interlocução surjam os subtratos que alimentarão a caminhada em um processo crescente e auto-organizativo. Esse processo, no entanto, se configura por meio de atividades de formação, combinando traços alicerçados nos eixos: identidade institucional e docente – aprendizagem docente – rumos da instituição.

Nesta parte, portanto, é importante apontar os momentos a serem discutidos na comunidade escolar por meio dos quais o trabalho poderá se efetivar. De acordo com o exposto, um projeto de formação contará com o planejamento de etapas, estruturado de forma dinâmica e flexível que favoreçam a reflexão contínua. Sentindo-se sensibilizados e dispostos a participar de um programa de formação em rede, os professores devem ser instigados a pensar sobre as suas práticas. Esse é um momento que pode suscitar sentimentos de angústia e situações problemáticas vividas na instituição podem vir à tona. A partir delas, torna-se possível identificar os temas mais emergentes a serem contemplados pela equipe de trabalho, auxiliando os docentes em seu processo de resiliência.

Esta equipe necessita contar com profissionais ligados à gestão, bem como professores mentores que possam efetivamente planejar, pensar os rumos do trabalho, já que possuem maior conhecimento e experiências na instituição e sobre a profissão. Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2003) enfocam a importância da existência de uma equipe que se responsabilize pelas atividades formativas a serem desenvolvidas pelos membros desse grupo, avaliando permanentemente as atividades.

Delineia-se a primeira etapa do processo, o momento em que os professores olham de forma muito cuidadosa para as suas experiências e refletem sobre as seguintes questões: onde estamos? O que queremos com o que fazemos? Estas experiências relatadas de forma individual e coletiva tornam-se as próprias referências para a formação. Sendo assim, passo a preconizar de forma concreta uma proposta formativa direcionada aos docentes do Instituto Federal Farroupilha, alicerçada nas reflexões e discussões em torno da docência e da ambiência complexa. Destarte, indico uma estrutura, formada por atores e instrumentos para a implementação de uma rede de [trans] formação docente no contexto investigativo até aqui apresentado.

Ao propor essa estrutura organizativa para a efetivação do trabalho não tenho intenção de esgotar ou limitar as várias possibilidades que podem ser pensadas e projetadas pelos sujeitos. Contudo, percebo a necessidade de sistematizar momentos que reflitam as ideias e as posições defendidas no decorrer da pesquisa, representados no percurso abaixo. Em cada passo delineado, reside um modo particular de compreender a formação, o docente e a instituição.



1º Momento - Apresentação da rede de [trans] formação docente

A efetivação de um processo formativo se dá à medida que os sujeitos sentem-se estimulados e implicados com seu próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, é importante que, neste momento inicial, estabeleça-se um diálogo com os professores sobre o que significa e quais os ganhos possíveis ao participar de uma rede de [trans] formação docente. Pretende-se, então, apresentar os passos ou as etapas previamente delineadas para o trabalho para que possam apreciar e, por vontade própria, engajar-se no processo de formação.

Para avançar no desenvolvimento desta proposta, é também importante estabelecer alguns acordos, tais como os procedimentos que serão adotados, períodos e locais para a efetivação do trabalho com a finalidade de facilitar a integração entre os envolvidos. Pensar em como esta etapa pode ser desenvolvida em cada unidade do IF Farroupilha, suscitou alguns questionamentos importantes, tais como: quais os momentos propícios para apresentar a proposta de trabalho? Quem serão os responsáveis por fazer isso na comunidade acadêmica? A partir dos achados de pesquisa, busquei articular algumas ideias para que o trabalho tenha seu início marcado por condições favoráveis à motivação e entusiasmo, levando os docentes a participar.

Analisando as dinâmicas de trabalho atualmente presentes na instituição, intuí que as reuniões realizadas com um número reduzido de professores facilitam a comunicação entre os sujeitos; os professores sentem-se mais a vontade para discutir, questionar e propor sugestões. De tal modo, sugiro que a proposta seja apresentada durante as reuniões de professores de cada eixo tecnológico e de cada curso superior, combinando previamente com os coordenadores de ambos os segmentos. Nesse caso, serão contemplados todos os docentes, tanto os que atuam nos cursos de nível médio, quanto os que trabalham com os cursos superiores. Como estas reuniões costumam ocorrer no início do ano letivo, proponho que essa etapa inicial seja realizada no primeiro mês de trabalho.

Definir os servidores que estarão à frente da proposta, coordenando as ações e incentivando o grupo a participar, levou-me a necessidade de elencar algumas características pessoais e profissionais para estes sujeitos, são elas:

- possuir boa aceitação no grupo de trabalho;
- ter experiência de no mínimo um ano de trabalho no *campus*;
- demonstrar segurança e dinamismo;
- ser tolerante e flexível;

- ser reconhecido e admirado pelo grupo como bom profissional;
- ter domínio do conhecimento pedagógico e do específico de sua área de formação/atuação.
- apresentar uma comunicação clara e objetiva.
- possuir habilidade para organizar cada momento do trabalho com eficácia;
- ter horário e período destinado para a efetivação desta proposta contado em sua jornada semanal de trabalho.

Atentos a esse perfil, penso que três servidores poderão alavancar o processo formativo no seu *campus*; estes servidores – dois docentes e um assessor pedagógico – serão aqui denominados “professores formadores”. A escolha desses profissionais será realizada a partir de uma análise cuidadosa realizada pelos integrantes do colegiado de cada *campus*⁵⁰ em conjunto com representantes da Direção de ensino – o diretor, o coordenador geral de ensino e a pedagoga responsável pela assessoria pedagógica.

2º Momento - Relato dos casos

A partir do momento em que os docentes já têm conhecimento da proposta de formação em rede e decidiram por vontade própria participar, pode-se, então, avançar com o trabalho. Os professores do *campus* serão convidados a relatar situações vividas (casos) na docência nas quais se sentiram desafiados ou que suscitaram dúvidas, inquietações e dificuldades. A finalidade deste trabalho é provocar com que os docentes possam aprender com base na reflexão e na análise de suas vivências, de necessidades sentidas e por eles significadas. Com isso, o processo formador busca o seu conteúdo na própria vida da instituição, na ambiência operante em um dado momento. Tomados como ponto de partida, os casos relatados abrem a possibilidade para que se estabeleçam comunidades de troca e de aprendizagem. Segundo Imbernón (2010, p. 68), “a troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional.”.

Alguns cuidados, no entanto, devem ser tomados nesta fase da formação. O relato das situações vividas pelos docentes deverá ser feito diretamente para aos formadores, de forma

⁵⁰ O colegiado do *campus* é um órgão consultivo que tem o objetivo de assessorar a Direção Geral, colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução das políticas do IF Farroupilha. São membros deste colegiado: o diretor geral do *campus*, representantes dos docentes, servidores técnico-administrativos em educação, discentes e membros da sociedade civil.

presencial ou por e-mail. Estes necessitam manter sigilo no que se refere à autoria do relato, resguardando o professor de qualquer crítica ou julgamento que porventura possa ocorrer. Além disso, é essencial oferecer uma oficina de aprendizagem sobre como relatar um caso, quais os elementos relevantes e como este se estrutura em forma de texto.

Assim, mediante um período combinado com os docentes participantes, os formadores terão acesso ao que será a matéria-prima, o ponto de partida para a estruturação da rede de [trans] formação docente. Por meio dessa etapa, sugiro que os professores entrem em contato com aspectos relacionados ao autoconceito, conflitos, conhecimento de si, trazendo para a formação elementos relacionais, emocionais, atitudinais e éticos, superando a formação puramente técnica. É um trabalho que envolve o ser em sua integralidade, no qual ele se deixa permear pela reflexão de si e de sua profissão em busca de um conhecimento significativo e favorável a sua [trans] formação.

3º Momento - Diagnóstico e escolha do(s) caso(s) piloto(s)

Ao contatar com os casos enviados pelos docentes, os formadores passarão a analisá-los cuidadosamente. Essa análise requer uma leitura pausada, uma escuta dos sentimentos acerca do que está acontecendo e uma atenção especial às possibilidades de compreensão, interpretação e inovação da prática. Trata-se de um trabalho cauteloso no qual são interpretadas as situações trazidas pelos docentes. Neste momento, caberá aos formadores disponibilizar os casos trazidos ao grande grupo, tomando cuidado para preservar o anonimato dos seus autores. A ideia é a de que o próprio grupo possa eleger uma ou duas situações que servirão de objeto de estudo, reflexão e análise. Este é uma etapa que envolve sensibilidade e empatia por parte dos docentes, pois os casos devem ter relevância para o grupo e caráter motivador que instigue a busca por novos conhecimentos, favorecendo o processo de autoformação.

De acordo com o conteúdo relatado, sua natureza e características implícitas, serão estabelecidas comunidades de aprendizagem. Carlos Marcelo (2014) defende a ideia de que as pessoas aprendem se conectando a comunidades de aprendizagem e se beneficiando delas. A comunidade de aprendizagem é um grupo de pessoas aprendendo juntas por meio de um diálogo contínuo com interesses similares.

Este trabalho deverá estar conectado aos eixos formativos, *identidade institucional e docente – aprendizagem docente – rumos da instituição*, estruturados a com base na investigação. Na verdade, serão esses eixos os pontos de referência e convergência entre os sujeitos e seus relatos. Assim colocado, serão constituídas até três comunidades de

aprendizagem. Tais comunidades e seus subtemas serão disponibilizados aos docentes com o objetivo de organizar, com a sua variedade e riqueza, o compartilhamento de saberes pedagógicos – teórico-conceituais e práticos – de maneira a provocar a autonomia, resiliência e desenvolvimento pessoal e profissional.

4º Momento - Análise dos casos

Com o material já selecionado e organizado, desencadeia-se um processo fecundo para a autoformação. A ideia é de que possibilidades efetivas de mudança diante da realidade que “está sendo” (MACIEL, 2009, p. 154) tomem força e possam vencer resistências arraigadas na ambiência institucional e docente. Com esse intuito, os docentes serão convidados a se engajar em uma ou mais comunidades de aprendizagem de acordo com seus interesses e necessidades. Dadas às condições de tempo e de espaço a que dispõe a instituição, esta inserção nas comunidades se efetivará por meio da plataforma *Moodle*.

O que se pretende instaurar, neste momento do trabalho, é um fórum de discussões por meio do qual suscitarão opiniões, críticas, alternativas e possíveis encaminhamentos mediante as situações que se apresentam. Em geral, os posicionamentos iniciais estarão baseados nas experiências que os professores adquiriram em sua trajetória acadêmica e profissional. Porém, é preciso que à medida que a discussão for se efetivando, os docentes sejam instigados a refletir sobre suas colocações. Este trabalho merece muito cuidado para que estes não se intimidem e desistam de participar.

A ideia é que os docentes, por meio deste processo, passem a adquirir conhecimentos, olhar para a sua prática e autoquestionar os seus fazeres. Ademais, ao compartilhar sentimentos e opiniões, o professor sente-se abrigado, percebe que seus colegas enfrentam dilemas parecidos, sente-se escutado e valorizado, agregando boas condições para a resiliência docente e a inovação.

Paralelo a esse processo ainda bastante empírico, é relevante que o grupo passe a buscar referenciais teóricos que agreguem outros conhecimentos para a tessitura da rede de [trans] formação. A teoria, neste caso, funciona como instrumento mediador que indica os caminhos e avanços nas discussões que estão acontecendo à medida que o grupo participa. Compartilhar os seus pontos de vista em uma comunidade de aprendizagem é uma prática enriquecedora, pois “o pensamento de cada docente/sujeito se converte, progressivamente, em uma parte integrante do que pensam os demais membros do grupo, considerando-se que os significados e os sentidos construídos individualmente, vão sendo transformados e

apropriados pelo grupo” (BOLZAN, 2009, p. 141). Dessa forma, o conhecimento individual torna-se também um conhecimento do grupo.

Esse é um processo de partilha que poderá auxiliar os docentes a romper com as resistências enfatizadas no decorrer da pesquisa quando se trata de desenvolver saberes pedagógicos relativos à docência. É um tempo de entrelaçamentos entre as experiências vividas e relatadas e o conhecimento teórico disponível aos professores. Para isso, a mediação dos professores formadores deverá ser sutil e acurada acontecendo à medida que a própria comunidade demonstrar maior ou menos autonomia em sua própria caminhada de formação (individual e compartilhada). A construção compartilhada possibilitará, a partir daí, o surgimento de outros temas para estudo e discussão, bem como a elaboração de propostas que venham a contribuir para a melhoria do trabalho. Poderão surgir textos, artigos, fomento a outras atividades formativas, levando os sujeitos a assumirem uma postura construtiva e criativa.

5º Momento - Entrelaçamento entre as comunidades de aprendizagem e inovação

Até esta etapa da rede de [trans] formação docente, os professores foram instigados a conectar os seus conhecimentos prévios com outros saberes que passo a passo foram sendo compartilhados e (re) significados. Nessa caminhada, puderam conjecturar prática, formação e inovação. Penso que seria oportuno planejar um momento de encontro presencial entre todos os professores participantes. Com isso, pretende-se colocar todas as comunidades de aprendizagem em interação, por meio de um seminário integrador. A finalidade principal desta proposta está em corroborar com o processo [trans] formativo e lançar proposições para que se dê continuidade à rede. Por meio da interação entre as comunidades a cultura institucional se reconstrói e traços da ambiência gerativa ganham força.

A produção de um instrumento de registro e sistematização de todo o processo até aqui efetivado, poderá resultar na elaboração de um e-book, ou seja, de um instrumento que possa ser partilhado com toda a comunidade do Instituto Federal Farroupilha, bem como com outras instituições de ensino. É o momento em que toda a produção individual e coletiva é divulgada e colocada à disposição para futuros trabalhos.

A partir dessa produção, novas perspectivas formativas poderão surgir; com base nas contribuições dos autores, a teoria e a prática se reconstróem em um movimento contínuo e dinâmico. Este é um caminho que não tem fim. Por isso, ao apresentar cada uma das etapas do trabalho, não estou a apontar o início e o final da jornada formativa, uma vez que a percebo em um fluxo circular e ininterrupto.

A dinâmica proposta neste trabalho formativo, enfim, buscou explicitar pontos convergentes para a aprendizagem colaborativa, tendo no contexto do Instituto Federal Farroupilha o espaço e o lugar para a interformação entre os sujeitos que compartilham experiências educativas. Logo, configura-se uma ambiência gerativa, propícia à inovação e à autonomia docente. Nesse caso, os próprios professores sentem-se comprometidos e movimentam a circularidade implícita na rede de [trans] formação docente. Ser professor, nesse processo, constitui-se em um forte componente de envolvimento com a própria docência, centrada em uma reflexão sistemática pessoal e profissional, individual e coletiva.

(IN) CONCLUSÕES E ARREMATES

E a agulha do real nas mãos da fantasia, fosse bordando ponto a ponto nosso dia a dia (Gilberto Gil).

Escrever as palavras finais traz a sensação de despedida. É como se, aos poucos, olhasse para trás, sobre o que foi compreendido e cuidadosamente traduzido em palavras e pudesse, assim, enxergar o bordado em sua completude, em seus avessos e direitos. Utilizei essa metáfora em várias circunstâncias porque entendo que bordar é criar, é materializar as ideias. Apesar da pouca habilidade com essa arte, percebi que com outros instrumentos, realizei um trabalho semelhante. Portanto, utilizo este espaço para reter os elementos, caminhos e intenções que resultaram na criação. Fazer isso permitiu uma (re) significação de cada fio entrelaçado até o arremate final.

Comentar acerca da incompletude da obra, da provisoriedade das ideias parece ser desnecessário, pois, no decorrer dos capítulos, procurei defender uma posição aberta ao compartilhamento de saberes e conhecimentos, de novos trabalhos e estudos. No entanto, é preciso colocar o ponto final nesta tese, um trabalho que materializa a conclusão do doutorado. Apesar de congregarem no último capítulo as ideias e reflexões tecidas na trajetória de pesquisa, senti necessidade de fazer um apanhado desta caminhada.

Parece que chegar ao final provoca a nossa memória a pensar nos começos. Ao iniciar este trabalho, as ideias que se mostravam difusas e empíricas acerca da temática, ganharam consistência e significado na elaboração das questões e objetivos da pesquisa. As intenções do trabalho estavam voltadas para a docência que se constitui cotidianamente no interior dos Institutos Federais. Porém, essa é uma docência muito peculiar porque se entrelaça a um contexto diferenciado. Compreender essa realidade levou-me a descrever os traços os quais configuram a ambiência nessas instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, constatei que não bastava reconhecer os elementos que compõem a docência e a ambiência, mas sim, analisar as relações presentes entre ambas, tendo em vista contribuir com o percurso formativo dos docentes que aí atuam. Para dar conta dessa proposição, desenvolvi, simultaneamente, dois processos o de construção dos caminhos para a investigação e o de levantamento das produções acadêmicas e científicas acerca do tema.

Nesse momento, estava definindo os contornos do desenho, escolhendo as linhas, tecidos, bastidores, tipos de ponto que seriam utilizados. Tracei, dessa forma, um planejamento, um risco sobre o qual seria materializado o trabalho. Decidir sobre o cenário investigativo e os sujeitos pareceu-me ser uma tarefa acessível, já que para compreender

como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais, necessitava trabalhar no contexto de um dos Institutos Federais – o Instituto Federal Farroupilha e com os seus docentes efetivos. Iniciava-se uma trajetória de estudo acerca das possíveis estratégias de coleta de dados e informações que estivessem em acordo com a proposta de pesquisa e ancoradas na abordagem quali-quantitativa.

Como um bastidor, que sustenta e tenciona o tecido, encontrei nos postulados de Paul Ricoeur o sentido e a compreensão do que representam as narrativas para os sujeitos. Por meio dessas histórias, são construídas tramas de acontecimentos e sentimentos que compõem a vida das pessoas. A forma como articulam as ideias, os pensamentos, a sequência temporal que as elaboram traduz significados implícitos no movimento dos mundos em que se encontram. A tríplice *mimese* evidencia este movimento dinâmico no qual o sujeito articula a composição narrativa em um mundo pré-configurado, configurado e refigurado. As lembranças contadas e compartilhadas revelam uma docência que se originou atrelada aos desafios cotidianos nos quais os profissionais depararam-se com a aspiração de estabilidade e segurança junto ao encantamento por uma profissão que se descortinava a sua frente.

Esses inícios relativos à história de cada um constituem a docência, somados a tantos outros elementos, tais como, as trajetórias profissionais e acadêmicas anteriores, a capacidade de resiliência, a motivação para a docência, o envolvimento com a própria formação, etc. No momento em que os acontecimentos e fatos foram sendo desvelados foram surgindo os traços da ambiência docente. E como em um emaranhado, misturaram-se as condições objetivas colocadas à instituição e por ela desdobradas, recriadas no cotidiano da instituição.

O risco inicial foi preenchido por linhas diagonais e horizontais em movimentos concatenados. Isso se tornou possível com a triangulação entre as informações obtidas por meio dos métodos utilizados. Constatei, dessa forma, a presença de uma ambiência complexa que se misturava a uma docência multifacetada. São diferentes contextos de atuação reunidos em uma única instituição; nos IFs os professores precisaram adquirir saberes e fazeres inerentes ao ensino fundamental, médio e superior e em diferentes modalidades. Percebi que esta é uma realidade que desperta fascínio, encantamento e empolgação perpassados por dificuldades, frustrações e desconfortos. Estar no labirinto a que se refere Abraham (1986) ou nos becos sem saída, como aborda Maciel (2012), impele o surgimento de muitos sentimentos, alguns em direção à resiliência e outros ao afastamento e à sensação de incapacidade. Notei ainda que o enlace intrapessoal e interpessoal passa, dessa forma, a operar tanto nas condições da ambiência, quanto na construção da própria docência.

Essa construção, segundo Bolzan (2010, p. 131), efetiva-se primeiro

a partir de uma rede de relações e mediações, na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial; segundo, compreendendo a importância do desenvolvimento profissional a partir da história pessoal de cada docente, considerando que, para tal desenvolvimento, é essencial pensarmos no processo formativo tanto inicial quanto continuado.

O processo formativo assumiu um importante papel ao analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência no Instituto Federal. Consegui olhar de forma sistemática para as propostas de formação no IF Farroupilha. Com especial atenção, investiguei acerca da cultura institucional presente, bem como as necessidades de aprendizagem dos seus professores. Nesse trabalho, percebi a vontade de (re) construir a identidade docente e institucional expressa pelos professores, enquanto um dos alicerces fundamentais para que a instituição adquira e expresse a sua própria personalidade.

Portanto, as entrevistas narrativas, o questionário exploratório e os achados teóricos levaram à proposição de eixos para a estruturação de uma rede de [trans] formação docente. Inserido em cada um deles, encontra-se o desdobramento de aspectos atinentes a serem constantemente revisitados e repensados pelos formadores. De acordo com o que pude auferir, os sujeitos da pesquisa demonstraram uma boa receptividade para investir na sua formação em serviço. Todavia, apontaram problemas a serem discutidos e reparados. Diante dessas mazelas, saliento a importância da escuta de seus anseios o que poderá fomentar a reflexão sobre docência e a ambiência, por meio do estudo e registro das mais diferentes situações vividas.

Estar diante do que os professores pensam e interpretam, colocou-me no compromisso de inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. Além disso, foi importante estruturar um modo concreto de realizar este trabalho no interior da instituição, com seus próprios professores, protagonistas do processo formativo. São eles os atores que colocarão em cena as suas experiências e os conteúdos os quais irão compor essa trajetória de estudo, reflexões e discussões.

Delinear este trabalho, reparar nas suas partes e reconstruí-las constantemente envolveu um caminho de muitas facetas. Provocou em certas situações distanciamento e, em outras, intensa aproximação. Em ambos os casos, o compartilhamento com professores, colegas de curso e grupo de pesquisa e familiares foi impreterível para que se fosse bordando o ponto a ponto de cada dia. Finalizar esta tese oportunizou-me o ingresso em um terreno desconhecido, uma vez que despertou outros questionamentos, neste momento, movimentando-se na mente. Para impulsionar outras criações, no entanto, é fundamental

repousar em terra firme, representada pelos achados e aprendizados constituídos no decorrer deste trabalho. Despertar para mundos desconhecidos é uma das funções da pesquisa. Então, espero que as reflexões trilhadas nesta tese tenham a potência para recriar importantes despertares ao longo da [trans] formação de nossos docentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAUER, M.; ASRTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOICE, R. New faculty as Teachers. **Journal of Higher Education**. 1990, p. 62.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 174.
- _____. Formação Permanente e Conhecimento Pedagógico Compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M.; BOLZAN, P. V.; ROCHA, A. M. da. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 131 – 147.
- BOLZAN, D.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- _____. Instituto Federal Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria, 2014 – 2018.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008** – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Brasília, 1971.
- _____. **Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994** – Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. **Portal Ministério de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/11864-sp-103278730>. Acesso em: mar. 2014.

ClAVATTA, M. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação: Gênese e Disputas na Formação de Trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. 2006. Ano 4, n. 4, In: **Trabalho Necessário**. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Maria%20Ciavatta%20TN4.htm>>. Acesso em: out. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CROWTHER, J. (Ed.). **Oxford advanced learner's dictionary**. New York: Oxford University Press, 1995.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Universidade Federal de São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária**, 2008.

_____. Verbete. In: MOROSINI, M. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, Brasília: Inep, v. 02, 2006.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. Inovação na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. **Anais... Congreso Nacional de Educación Comparada**, v. 1, p. 1, 2005.

DENZIN, N. K. **The Research Act**, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1989.

ERIKSON, E. **La adultez**. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F.; Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Avaliação de políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Org.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**, 2. ed. Ed. Monitor, 2005.

FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa Qualitativa:** superando tecnicismos e falsos dualismos. Itajaí: Contrapontos, v. 3, p. 393-405, 2003.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa:** Projetos e Relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

GUASTI, L. Le strategie delle formazione in servizio. In: **Sistema Educativo:** prospettive di mutamento. Franco Angeli. Módena, 1990, p. 193-203.

HULING-AUSTIN, L. Teacher induction programs and internships. In: HOUSTON, W. R.; HOWSON, R.; SIKULA, J. (Eds.). **Handbook of research in teacher education.** New York: Macmillan, p. 535-548, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas.** Brasília, DF: UnB, v. 14, n. 26, p. 43-58, 2008.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras Formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M.; ROCHA, A. M.; BOLZAN, D. P. (Org.). **Qualidade da educação superior:** a Universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação:** construindo a aprendizagem docente. *Imagens da Educação*, v. 1, p. 1-13, 2011.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. In: **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

ISAIA, S. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Verbete. In: MOROSINI, M. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário, Brasília: Inep, v. 02, 2006.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. S. El objeto de estudio y El estado del arte. Um proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: DÍAZ-BARRIGA, A.; MIRANDA, A. B. L. (Org.). **Metodología de La Investigación Educativa.** México: Ediciones D. D. S., 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. G. N. A Profissionalização do Oficial da Aeronáutica: os instrutores militares. In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 483-497, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. Entrevista. In: **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 3, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/25/2654#>. Acesso em: nov. 2016.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación**. Buenos Aires. Paidós Educador, 2000.

_____. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACIEL, A. M. R. A Aprendizagem Docente nos Anos Iniciais da Profissão: construindo redes de formação na educação superior. In: ISAIA, S. M.; BOLZAN, P. V.; ROCHA, A. M. da. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 215-231.

_____. **A gênese dos movimentos construtivos da docência na praxiologia autobiográfica de professores ingressantes na educação profissional tecnológica**. Projeto de pesquisa, Registro GAP UFSM/CE N. 025060, Universidade Federal de Santa Maria, 2009b.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. O Processo Formativo do Professor no Ensino Superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M.; BOLZAN, P. V.; ROCHA, A. M. da. (Org.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 63-77.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

_____. Políticas de inserción a La docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 7-59.

_____. Verbete. In: MOROSINI, M. (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, Brasília: Inep, v. 02, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **VI Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante y Insercion Profesional a La Docencia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba. 18 – 21 de fev. 2014.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Unijuí, 2007.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, Brasília: Inep, v. 02, 2006.

NOGUEIRA, D. **Entrevista com Acácia Zuneida Kuenzer**. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Revista “Pensar a Prática”, v. 3, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

REALI, A. M. M. R.; TACREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programa de mentoria online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

RICOEUR, P. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora, 1989.

_____. **Tempo e narrativa**, v. I. Campinas: Papirus, 1994.

_____. The Narrative Function. In: MITCHELL, W. J. T. (Ed.). **On Narrative**. Chicago, IL: Chicago University Press, p. 167-85, 1980.

_____. La vida: un relato en busca de narrador. **Ágora - Papeles de Filosofía**, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6 p. 37-50, 2006.

RUIZ, C.; MORENO, M. S. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. **Revista de Educación**, I, Universidad de Huelva, p. 157-176. 1999. Disponível em: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/555/827>. Acesso em: jun. 2015.

SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35843/23273>. Acesso em: ago. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: Fundamentos da nova reforma. **Harvard Educational Review**, 1987, p. 1-22.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Reflexões e dilemas sobre a formação do docente da educação superior. In: **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 117-128. ISBN 978-85-232-1198-1. Available from SciELO Books.

SOUSA, C. S. **Educação para a Resiliência**. Tavira: Ponto Pinta, 2006.

_____. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-100.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TREVISAN, N. V.; ROCHA, A. M. **Resiliência docente**: ambiência [trans] formativa na educação superior. Curitiba, CRV, 2014.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. B. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docência. In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 397-423, set./dez. 2011.

_____. **Innovación En La Enseñanza Universitaria**. Contextos Educativos, 6-7 (2003-2004), Universidad de Santiago de Compostela, p. 113-136, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO - QUESTÕES A SEREM PREENCHIDAS PELOS PROFESSORES EFETIVOS DO IF FARROUPILHA

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES EFETIVOS DO IF FARROUPILHA

Estimados colegas docentes do IF Farroupilha.

O meu nome é Adriana Zamberlan. Sou docente desta instituição e estou realizando a pesquisa de doutorado "A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

Convido-os a contribuir com o meu trabalho, cuja intenção está voltada à inferência sobre as necessidades e particularidades que constituem a docência com vistas a contribuir para o desenho de uma rede de [trans]formação docente que estimule e integre os professores em sua prática educativa nos seus contextos de atuação.

Solicito a sua contribuição respondendo ao questionário, com o objetivo de coletar parte das informações/dados a serem considerados na pesquisa.

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*_Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans]formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente. Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional. Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa. Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2o andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contactado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.



Sim, aceito.



Não, não aceito

1. Nome e sobrenome

2. Idade*_

3. Sexo*_

4. Qual o curso de graduação que você realizou?*_

5. Você realizou curso de pós-graduação? *_

- Sim, concluído
- Não
- Em andamento

6. Caso tenha realizado, assinale o maior nível concluído?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

7. Você participou de curso de formação pedagógica que o(a) habilitou para atuar na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT)*_

- Sim
- Não

EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE

Experiência docente anterior ao ingresso no IF Farroupilha

8. Nível (is) que atuou

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior

9. Foi docente da Educação Profissional em outra instituição?*_

- Sim
- Não

10. Quanto tempo de experiência docente você tinha ao ingressar no IF Farroupilha* _

- Nenhum
- Inferior a um ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

11. Você desempenhou outra profissão além da docência?* _

- Sim
- Não

Atuação Docente

As perguntas deste item referem-se a sua atual atuação docente no IF Farroupilha.

12. Em que unidade você está atuando?* _ Qual sua lotação atual?

Campus Alegrete 

13. Quais os níveis que atua?* _

- FIC - Formação Inicial e Continuada
- Médio
- Superior

14. Considerando que você atue em diferentes cursos e/ou níveis, que implicações isto traz para o seu trabalho?

15. Em que atividades está envolvido(a)?* _

- Ensino
- Pesquisa
- Extensão
- Gestão

16. Qual seu tempo de docência no contexto do IF Farroupilha (considerando o período de Escola Agrotécnica ou CEFET)?* _

- 0 - 2 anos
- 3 - 8 anos
- 9 - 15 anos
- Mais de 15 anos

Motivação Docente

17. O que o(a) motivou a ser professor?*_

- Estabilidade
- Remuneração
- Gosto por ensinar
- Inspiração e exemplo de outros professores
- Oportunidade que surgiu no momento
- Outros:

18. Os aspectos motivacionais que o(a) levaram a ser professor continuam presentes nos dias de hoje?*_

- Sim
- Não
- Em parte

19. Você tem interesse em continuar sendo professor(a) ou deseja atuar/buscar outra profissão?*_

- Sim, desejo continuar na profissão docente
- Desejo mudar de profissão

20. Caso deseje mudar para outra profissão, qual o fator preponderante desta escolha?

21. Quais perspectivas pessoais e profissionais de futuro você tem como docente do IF Farroupilha?*Obrigatória

Contexto Organizacional

22. Em termos gerais, que conceito você tem do IF Farroupilha?*_

1 2 3 4 5

Ruim Muito bom

23. Como você percebe a instituição quanto a sua acolhida e organização do trabalho docente?*_

1 2 3 4 5

Ruim Muito bom

24. Defina (caracterize) o IF Farroupilha com três características.*Obrigatória

25. Você se sente bem no seu contexto de trabalho? Justifique sua resposta.*Obrigatória

26. Que grau você atribui a consideração dos gestores (diretores, chefes imediatos, coordenadores, etc) diante do trabalho que você desenvolve?*_

1 2 3 4 5

Ruim Muito bom

Adaptação à Mudança/Fatores de Resiliência

27. Na maioria das vezes, como você se percebe mediante projetos novos, desafios inerentes ao trabalho?*_

- Indiferente, sinto-me alheio
- Geralmente motivado, interessado em participar
- Geralmente desmotivado, sem ânimo ou vontade de contribuir

28. Diante de uma situação adversa com alunos, colegas, gestores você se sente encorajado(a) a enfrentá-la?*_

- Sim, busco a melhor maneira de resolver a situação
- Não, não costumo enfrentar, procuro "deixar passar"

29. Cite aspectos que geram maior estresse em sua atividade profissional.*Obrigatória

30. O que lhe dá prazer, motivação em sua atividade profissional?*_Obrigatória

31. Resuma em uma palavra qual sentimento é mais forte mediante as exigências de seu trabalho no contexto do IF Farroupilha?*_

Processos de Formação em Serviço

32. Quando ingressou no IF Farroupilha, você recebeu orientação quanto ao seu trabalho?*_

- Sim
- Não

33. Caso tenha recebido orientação, que aspectos foram abordados?

34. Você já participou de um programa de formação continuada para os docentes de sua instituição?*_

- Sim
- Não

35. Caso tenha participado, como foi o seu aproveitamento com relação a este? Justifique.*_

1 2 3 4 5

Insuficiente Muito bom

36. Há auxílio, ajuda dos professores mais experientes aos iniciante na carreira docente?*_

- Sim
 Não

37. Qual é a sua opinião sobre a formação em serviço?*_

- Importante para a qualidade de minha atuação docente
 Indiferente para o bom desempenho na atividade docente
 Necessária para o bom desempenho docente

Teoria e Prática Docente em um Instituto Federal

38. A partir de sua vivência, como compreende a docência em um Instituto Federal?*_

39. Quais os aspectos relacionados ao ensino você considera importantes na sua prática docente?*_

- Planejamento de ensino
 Metodologia adequada
 Domínio de conteúdo
 Avaliação
 Relação teoria e prática
 Relação professor-aluno
 Outros:

40. Você tem autonomia no seu agir como professor(a)? No caso de resposta negativa, a que fator(es) atribui a falta de autonomia?*_

- Sim
 Não
-
-
-

41. No decorrer de suas aulas, consegue estabelecer relação entre a teoria e a prática?*_

1 2 3 4 5

Raramente Na maioria das vezes

APÊNDICE B – ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Orientações para a realização das entrevistas narrativas:

1. Apresentação do roteiro das entrevistas ao professor entrevistado, contendo os tópicos-guia e respectivos questionamentos.
2. Apresentação e assinatura do TCLE.
3. Realização das entrevistas, considerando os seguintes elementos:

Questões	Tópicos-guia/eixos orientadores
<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me sobre tua formação acadêmica. 	Formação acadêmica.
<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente, em quais cursos e atividades estás envolvido(a) (abordar ensino, pesquisa, extensão e gestão)? 	Atuação e experiência docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Em linhas gerais, o que te levou a ser professor? • Tens vontade de permanecer nesta profissão ou pretendes fazer outra coisa? 	Motivação inicial e motivação instrínseca. Identificação com a profissão.
<ul style="list-style-type: none"> • E hoje, como te sentes sendo professor do IF Farroupilha? O que te encanta e desencanta na docência em nossa instituição? 	Cultura docente, profissional e institucional. O docente e a instituição. Adaptação no contexto de atuação.
<ul style="list-style-type: none"> • Encontras dificuldade(s) no teu dia-a-dia com relação às atividades em que estás envolvido(a) (sejam elas relativas ao ensino, pesquisa, gestão ou extensão)? Poderias explicar quais são estas dificuldades. 	Desafios à resiliência docente. Necessidades de [trans]formação e aprendizagem docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Diante disto, como enxergas o assessoramento pedagógico no teu <i>campus</i> de atuação? • Buscas alguém que te auxilie? Quem? 	Interação entre mentorias e professores principiantes. Assessoramento pedagógico.
<ul style="list-style-type: none"> • Como percebes a formação docente (em serviço) no teu <i>campus</i>? 	Processos formativos. Aprendizagem da docência. Práxis docente (?).
<ul style="list-style-type: none"> • Em termos de formação, como encaminharias este trabalho? O que é fundamental, imprescindível, em tua opinião? 	Necessidades de [trans]formação e aprendizagem docente. Redes de [trans]formação docente.

4. Transcrição.
5. Apresentação da transcrição ao entrevistado e recolhimento de sua assinatura, concordando com o exposto.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
REITORIA

Autorização Institucional

Eu, Carla Comerlato Jardim, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal Farroupilha, autorizo a realização do estudo “**A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação.**” pela estudante do Curso de Doutorado em Educação (UFSM/PPGE) Adriana Zamberlan, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga (UFSM/CE).

O objetivo geral da pesquisa de abordagem qualitativa é compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.

Os objetivos específicos são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, serão realizados questionários exploratórios, análise documental e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. No decorrer da pesquisa, poderão ser acessados os documentos correntes e permanentes, caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, o nome ‘Instituto Federal Farroupilha’ constará na versão definitiva da tese de doutorado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Carla Comerlato Jardim', is located to the right of the contact information.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
REITORIA

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

Santa Maria, 20 de novembro de 2015.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Carla Comerlato Jardim', written over a horizontal line.

Prof^ª. Ms^ª. Carla Comerlato Jardim
Magnífica Reitora do Instituto Federal Farroupilha – Brasil.

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato: (55) 3220 9685

Endereço eletrônico: adrianaufsm@gmail.com

Local da coleta de dados: Processos formativos para professores no Instituto Federal Farroupilha.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de questionários, gravações (entrevistas narrativas) e pesquisas em documentos institucionais do Instituto Federal Farroupilha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas **única e exclusivamente** para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa GP Kósmos – Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional (<http://coral.ufsm.br/gpkosmos>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3284, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Veiga. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 03./05./2016, com o número do CAAE 54224516.8.0000.5346

Santa Maria, 18 de dez. de 2015.

Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

A handwritten signature in blue ink, appearing to be the initials "AB", is located on the right side of the page.

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

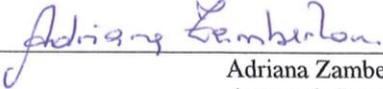
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes *e-mails*: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

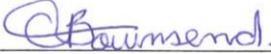
Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo *e-mail* comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 28 de abril de 2016.


Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da Pesquisa


Adriana Zamberlan
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: CRISTINA BANDEIRA TOWNSEND

Assinatura do/a participante: 



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

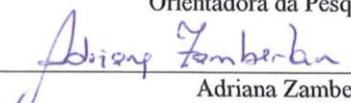
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 29 de abril de 2016.


Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da Pesquisa


Adriana Zamberlan
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: Leonara Broch

Assinatura do/a participante: Broch



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

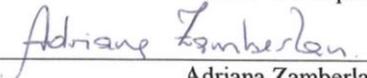
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

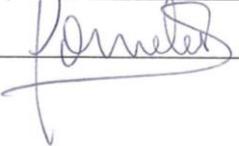
Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 03 de junho de 2016.


Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da Pesquisa


Adriana Zamberlan
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: Simone Bachi Dorneles

Assinatura do/a participante: 



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

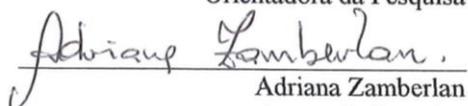
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 02 de junho de 2016.


Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga
Orientadora da Pesquisa


Adriana Zamberlan
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: Ediane Machado Wollmann

Assinatura do/a participante: Ediane M. Wollmann



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans] formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

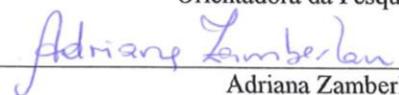
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 02 de maio de 2016.


 Prof.ª Drª Adriana Moreira da Rocha Veiga
 Orientadora da Pesquisa


 Adriana Zamberlan
 Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: Thiago da Silva Weingartner

Assinatura do/a participante: Thiago Weingartner



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa: A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. SIAPE: 3142282.

Instituição: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autor da Pesquisa: Adriana Zamberlan, Matrícula no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM): 201370035.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais”, por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente, para professores nos Institutos Federais. Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como *objetivo geral compreender como os profissionais se constituem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista contribuir para uma rede de [trans] formação docente.*

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever como se configura a complexidade da ambiência em um Instituto Federal de Educação; b) reconhecer os elementos que contribuem na constituição da docência, considerando o contexto e as demandas diversificadas de trabalho; c) analisar as relações presentes entre a docência e a ambiência em um instituto federal, tendo em vista a [trans] formação docente; d) inferir quais demandas da docência na ambiência complexa do IF contribuem para o desenho de uma rede de [trans]formação docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de questionários exploratórios e entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os docentes do Instituto Federal

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 – 97015 – 900 – Santa Maria – RS, 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão, e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no processo de formação dos professores da educação profissional.

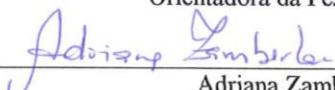
Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes e-mails: adrianazamberlan.sm@gmail.com e adrianaufsm@gmail.com, bem como os telefones (55)99914418 e (55)3220 9685, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Célio Schirmer, 145, CEP. 97060 – 630, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, 10 de maio de 2016.


 Prof.ª Dr.ª Adriana Moreira da Rocha Veiga
 Orientadora da Pesquisa


 Adriana Zamberlan
 Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: Aline Adams

Assinatura do/a participante: 