

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

**DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A
HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Claudia Ferreira Rosa

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A
HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES**

Ana Claudia Ferreira Rosa

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Rosa, Ana Claudia Ferreira

Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores / Ana Claudia Ferreira Rosa.-2015.

160 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Formação permanente 2. Humanização 3. Narrativas autobiográficas, Práxis freireana I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2015

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

E-mail: anaclaudia@ifto.edu.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado em Educação
Curso de Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado em Educação

**DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A
HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

Elaborado por
Ana Claudia Ferreira Rosa

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr^a. (UFSM)

José Ricardo e Souza Mafra, Dr. (UFOPa)

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 15 de Julho de 2015.

Dedicado aos meus pais, ao Sidney e aos meus filhos João Inácio e Ana Clara.

AGRADECIMENTOS

Por este trabalho e por tudo o mais agradeço primeiro e sempre a DEUS.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam, de perto ou irradiando à distância carinho, força, segurança e amor:

A meus pais (*in memoriam*), companheiros, exemplos de força e fé, presenças certas em minha vida, pelo exercício de viver a vida em diálogo com os iguais e os diferentes, uma difícil lição que não se encerra enquanto se vive.

Ao Sidney Monteiro, meu companheiro, meu amor, que em sua ilustre serenidade me surpreende e me apresenta diariamente motivos para sorrir. Minha outra dimensão, que mesmo em outro corpo é presença constante em todos os meus projetos e realizações.

Ao meu querido e amado filho João Inácio, com quem aprendo diariamente a acreditar em mim e na vida. Com quem divido expectativas e sonhos. Sua personalidade marcante, sua certeza nas vitórias superando desafios me fazem acreditar no êxito.

À Ana Clara, a filha que desponta como um raio de luz iluminando a família, traçando novos caminhos e nos trazendo a certeza de que por mais que tracemos planos, somos surpreendidos com infinitas possibilidades.

Ao Arthur, Bruno e a Kelly, meus “sobrinhos-filhos”. Filhos que amo e que me ensinam que aprender é só o começo da aventura de cuidar de si e do outro.

Às minhas irmãs e irmão que acreditam e vivem uma vida de conquistas, partilha e comunhão enredada de alegrias superam desafios e por seus exemplos me fazem acreditar que “gente é pra brilhar”.

Aos novos membros da família que nascem e seguem seus caminhos renovando gerações familiares, pela compreensão que a vida segue seu curso e que os exemplos são caminhos não inexoráveis, mas, possibilidades de escolhas.

Ao Sidney e Raimunda Monteiro (sogros) que carinhosamente tem dedicado parte valorosa de seu tempo para cuidar de nossa família em momentos extremos. Suas companhias foram fundamentais inclusive para a finalização deste estudo.

Ao professor Celso Henz, meu orientador, que me fala com cuidado, a quem, às vezes, me demoro a compreender. Pelo encontro dialógico, paciente e amoroso que me faz repensar o dito, reescrever o escrito e retomar a caminhada. Não por indicar uma única via a ser seguida, antes, lembrando sempre, em sua condição freireana, que cada um deve “dizer a sua palavra”.

À professora Rosane Carneiro Sarturi, por mostrar que se faz necessário conhecer diferentes caminhos, escolher com cuidado e dedicação e imprimir uma marca pessoal.

À professora Adriana Moreira da Rocha Veiga que desde o início do curso tem mantido diálogo pedagógico e atento, também, pela atenção e indicação de leituras.

Ao professor José Ricardo Mafra pelo reencontro com sua atenção e olhar carinhoso às palavras que formam e elevam o ser humano e o ser docente

Às amigas, Lívia, Janaína, Maiara, Kim Nay, Candice e a Kiara pela companhia em momentos diversos. Presenças agradáveis e necessárias, fios de um nobre tecido chamado amizade.

Aos companheiros do grupo *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire, pela companhia problematizadora nos debates de conceitos e suas reconstruções e também pelos momentos de deixar fluir ideias soltas. Especialmente a Nisi, a Juliana, a Larissa o Renato a Camila e a Marilei.

Aos professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Paraíso do Tocantins, irmãos na luta pela reconstrução da humana docência.

Aos meus alunos e minhas alunas, que ratificam em mim a intencionalidade da educação e me fazem a professora sempre alerta, contra os preconceitos, as injustiças e a prepotência que ainda desumaniza.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire

Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Paulo Freire

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

AUTORA: ANA CLAUDIA FERREIRA ROSA
ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
Local e Data da Defesa: Santa Maria, 15 de Julho de 2015.

Inserido na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, a Dissertação de Mestrado constitui-se com o objetivo de analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins considerando os aspectos relativos à historicidade, a totalidade e a contradição da constituição desses institutos. Percorrendo caminhos rumo à consecução dos objetivos, realizou-se uma pesquisa-formação em torno das questões epistemológicas da formação docente. As informações da pesquisa foram obtidas através de narrativas autobiográficas dos seus sujeitos, de entrevista com a utilização de questionário e dos diálogos mediados por temas geradores que se realizaram em dispositivos que chamamos de Círculos Dialógicos. Estes dispositivos foram inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa-formação fundamentada na *práxis* Freireana que foi utilizada como metodologia e epistemologia. O enfoque no materialismo histórico-dialético foi utilizado porque além de descrever os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação docente possibilitou sua explicação como demanda de sua transformação. A bibliografia utilizada se amparou em Paulo Freire, em sua *práxis* que defende a conscientização dos sujeitos mediados pela educação libertadora. Dialogando com Freire se entrelaçaram referenciais que defendem a autoria dos sujeitos no processo de produção e autoprodução humana e a resistência na luta contra a opressão desumanizante através de autores como Marx e Engels; Mézáros; e autores que preconizam a aprendizagem permanente como condição inexorável do ser humano e a humanização como substrato da formação de professores, entre estes: Marie-Christine Josso; Miguel Arroyo; e, Maurice Tardif. Os resultados revelaram que a humanização da formação de professores no Instituto Federal do Tocantins Campus Paraíso do Tocantins pode ser viabilizada por referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa-formação pautada na *práxis* freireana e que os sujeitos da pesquisa reconhecem os esforços da Instituição como subsidiário da qualificação profissional buscada por eles, em cursos de pós-graduação, contudo, apontam a necessidade da instituição assumir as iniciativas da formação permanente dos professores.

Palavras-chave: Formação permanente. Humanização. Narrativas autobiográficas, *Práxis* freireana.

ABSTRACT

Dissertation in Education
Graduate Program in Education
Masters Course
Federal University of Santa Maria

THEORETICAL METHODOLOGICAL CHALLENGES AND TRAINING HUMANIZATION PERMANENT TEACHERS

AUTHOR: ANA CLAUDIA FERREIRA ROSA

ADVISOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Place and Date of Defense: Santa Maria, July, 15th, 2015.

Inserted in the research line Training, Knowledge and Development Master of Professional Education at the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria / RS, the Master's Thesis is constituted with the objective of analyzing the theoretical and methodological challenges humanization of permanent teacher training for the Degree in Mathematics from the Federal Institute of Education, Science and Technology Tocantins - Campus Paraíso do Tocantins considering the aspects of historicity, all the contradiction and the establishment of these institutes. Traversing paths towards achieving the goals, there was a research-training around the epistemological issues of teacher education. The survey information was obtained through autobiographical narratives of his subjects, interview by using questionnaire and dialogue mediated by generating themes that took place in devices called dialogic circles. These devices were inspired by Paulo Freire's Culture Circles. It is a research-based training in Freirean practice that was used as a methodology and epistemology. The focus on historical and dialectical materialism was used because in addition to describing the theoretical and methodological challenges for the humanization of teacher training enabled her explanation as demand for its transformation. The bibliography used is bolstered by Paulo Freire in his practice defending awareness of the subjects mediated by liberating education. Dialogue with Freire intertwined frameworks that defend the authorship of the subjects in the process of production and human self-production and resistance in the fight against dehumanizing oppression by authors such as Marx and Engels; Mészáros; and authors who advocate lifelong learning as an inexorable human condition and humanization as a substrate of teacher training, among these: Marie-Christine Josso; Miguel Arroyo; and Maurice Tardif. The results revealed that the humanization of teacher training at the Federal Institute of Tocantins Campus Paraíso do Tocantins can be made possible by theoretical and methodological framework of the research-training guided in Freire's praxis and that the subjects recognize Institution's efforts as a subsidiary of qualification professional sought by them, in graduate courses, however, point to the need of the institution to take initiatives of ongoing formation of teachers.

Keywords: Continuing Education. Humanization. Autobiographical narratives, Freire's Praxis.

LISTA DE SIGLAS

ACE	Associação Comunidade Escolar
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
IFs	Institutos Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projeto Político do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RSC	Reconhecimento de Saberes e competências
SEMAT	Seminário de educação Matemática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

PREÂMBULO DE UMA TRAJETÓRIA: MEU LUGAR DE FALA.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	33
1.1 O entrelaçamento do objeto com os percursos autobiográficos	36
1.2 A imersão no problema da pesquisa.....	39
1.3 Objetivos da pesquisa ou para quê desvelar o objeto?.....	42
1.4 Organização das ideias ao longo da pesquisa.....	44
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	47
2.1 A pesquisa-formação com enfoque no materialismo histórico-dialético.....	47
2.2 O contexto das narrativas na pesquisa-formação.....	52
2.3 <i>Locus</i> da pesquisa.....	54
2.4 Sujeitos da pesquisa: professores, professoras e suas vivências.....	54
2.5 Círculos Dialógicos: Dispositivos para mediar os encontros.....	57
2.5.1 Temas geradores: proposições e mediações.....	59
2.6 Dialogando com as informações obtidas.....	60
3 DOCÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA IDIOSSINCRASIA QUE DESAFIA A FORMAÇÃO PERMANENTE.....	63
3.1 Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente.....	69
3.2 Priorizando a dialética: em favor da historicidade, da totalidade e da contradição.....	84
4 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PERCURSO PERMANENTE NO INACABAMENTO DO HUMANO.....	91
4.1 Relação dialógica: um caminho para a formação permanente a partir da <i>práxis</i> freireana.....	102
4.2 Humanização como princípio, docência como profissão.....	108
4.3 Refletindo sobre possibilidades da formação permanente de professores no IFTO pela pesquisa-formação a partir da <i>práxis</i> freireana.....	114

5	CONSIDERAÇÕES: FECHANDO UM CÍRCULO, ABRINDO POSSIBILIDADES.....	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICES.....	133
	APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa-formação.....	135
	APÊNDICE B – Questionário - Instrumento exploratório da pesquisa.....	136
	APÊNDICE C – Carta-convite para os encontros nos Círculos Dialógicos..	140
	APÊNDICE D – Roteiro para orientação das narrativas autobiográficas ..	141
	ANEXOS.....	143
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	145
	ANEXO B – Termo de Confidencialidade.....	147
	ANEXO C – Narrativas autobiográficas dos professores.....	148

PREÂMBULO DE UMA TRAJETÓRIA: MEU LUGAR DE FALA

Eis-me aqui a apresentar inicialmente, os aspectos relacionados à justificativa dos estudos e a relação que constituo com o objeto da pesquisa, trazendo à baila o percurso que retrata o meu lugar de fala. O itinerário que vivi e que interpretei da relação com sujeitos no mundo e com o mundo. Esta narrativa, pessoal e profissional consiste em um esforço para demonstrar a historicidade do sujeito da fala, a constatação de que não se passa incólume pelos diálogos que vivenciamos. Ao contrário eles condicionam, mobilizam para a ação com uma particularidade que torna cada indivíduo um ser único, mas, de muitas faces. Compreende-se que a interpretação da história vivida por mim e por cada pessoa constitui lugar de fala. Nesta perspectiva, me apresento.

Constituo-me em uma trajetória singular e essa constituição me ordena, me coloca em choque com ideias a mim avessas, ao mesmo tempo que me liga a tantas outras ideias que me comunicam, me ressignificam e ampliam o meu ser a um horizonte ainda sem margens. Por isso, talvez, que desperto, muitas vezes, com o que me parecia avesso passando a imprimir valores ao que julgava completo, total, compreendido. Na teia infinda entrelaça-se o ser humano multifacetado: filha, mulher, estudante, mãe, partícipe de uma fraternidade de dez irmãos, amiga, esposa, professora, sujeito de minha história no encontro com tantas outras que me imprimem lugar de fala.

Lugar de fala é tecido neste estudo como contexto situacional que compreende minha trajetória de vida na formação do ser humano em permanente construção. Em consonância com Arroyo (2004, p. 14), compartilho da seguinte ideia: “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”. Cada caminho percorrido, cada experiência comunicada a uma razão fundante, o encontro físico ou virtual com gente e seus valores constituem uma totalidade. Totalidade que internaliza valores do meio e os devolve ressignificados.

Busquei neste *íter*: preâmbulo de uma trajetória: meu lugar de fala, retratar a implicação e o envolvimento com o objeto, que me impulsionam para o estudo da formação permanente dos professores. Ao iniciar a narrativa de minha história de vida lembrei-me do personagem “Severino” de João Cabral de Melo Neto, da primorosa obra “Morte e Vida Severina”. A história inicia com Severino em um esforço enorme de se apresentar e se

singularizar ante o leitor de mostrar sua idiossincrasia no meio a tantos iguais. Assim também me sinto, em parte, uma entre tantas iguais. Por isso que considere neste preâmbulo a narrativa de minha história de vida: para me singularizar, me situar em uma totalidade e dizer porque me inscrevo como tal, a partir dos fatores condicionantes de minhas percepções do mundo, fatores que me igualam a tantas outras pessoas ao tempo em que me singularizam como sujeito ímpar. Dimensões do ser humano. Nesta perspectiva, afirmo a procura pela singularidade, pautada por uma hipótese de Marie-Christine Josso quando afirma que “um dos efeitos de um trabalho biográfico, que valoriza a autonomização do sujeito e a criação de sentido para o autor traduzir-se-ia na busca da singularidade, [...]”(JOSSO, 2004: p, 25).

Do lugar que agora intenciono compreender o mundo, desprende-se a lembrança da menina nascida em Belém do Pará e desde a tenra idade abrigada pela pequena cidade de São Domingos do Capim. A cidade da pororoca, no Pará. Um município de encontros: encontro de rios, o rio Guamá e o rio Capim De gente que se reunia à beira desses rios e de histórias contadas por essa gente.

Filha mais nova entre dez irmãos. Perdi meu pai quando ainda contava com nove anos de idade, em um acidente de carro, que presenciei. Quis acreditar por um tempo que meu pai estaria em outras faces, outros corpos, como que brincando de se esconder, mas descobri que quem brincava era apenas eu e minha fantasia. Normal, penso agora, a quem interessa encontrar-se com a verdade? Respondo com insegurança: os adultos, talvez.

De meus pais a representação, pela maioria de nós, filho e filhas é de que suas diferenças mantinham um equilíbrio. O pai divertido, que, no entanto, mantinha a autoridade intacta. Popular e solícito. Abrigava pessoas que vinham do interior para a pequena São Domingos do Capim cuidar da saúde ou de outros assuntos particulares, levava-as para casa. Pessoas que pouco conhecia, às vezes desconhecidas por completo. Viveu intensamente sua breve vida. A mãe, mais centrada, às vezes impaciente, cuidou durante toda a sua vida terrena, até seus 82 anos de idade, de suas filhas e filho e, não raras vezes dos netos, sobrinhos e agregados e da casa. “Cumpriu o papel da mulher”, nascida no interior do Brasil na década de 30. Estudar para ela não era apenas difícil, mas proibido, por seu próprio pai (vejo nessa proibição um dos fundamentos do princípio constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família). Suas narrativas de mãe ao defender a educação de sua prole, configura sua condição: “você podem estudar, eu não pude porque meu pai dizia que mulher não deveria aprender a ler e escrever”. A posição de minha mãe me leva a confirmar que não aprendemos apenas pelo que nos ensinam, mas pelo que julgamos avesso às “ensinagens”.

Esta e outras narrativas me colocaram na situação em que me encontro em um dos meus lugares de fala: Sou mulher, em luta pela liberdade, sou educadora, que almeja cumprir o ideal de Comenius, em sua Didática Magna: de “ensinar tudo a todos”. Sou subversiva, quando desobedeço às ordens que inferiorizam desumanizando os sujeitos. Sou profundamente comprometida com estas causas. Eis a minha história condicionada pela história de meus pais e pela literatura que almeja um mundo mais justo. Eis em minha trajetória um lugar de fala.

Ao ingressar na escola, ainda sem documentos, o que impedia a matrícula de direito. De fato frequentava a escola e meu sentimento de pertença se fazia integral, fui extremamente feliz ao receber de Luiza, minha irmã mais velha um caderno da Turma da Mônica. Nunca, até então, recebera presente mais valioso. Eu que contava com sete anos, morando em uma cidade do interior, e mais, no campo, a seis quilômetros desta cidade, caminhava cerca de dois quilômetros para chegar à escola, agora tinha um caderno. Novo, bonito, colorido e temático. Uma raridade no lugar.

Eu era mesmo uma estudante feliz, não fazia diferença os protocolos burocráticos que não permitiam uma certificação de estudos. Eu aprendia mesmo assim. Dias de recreação, no igarapé (braço de rio) do “seu Zé Sabino” eram esperados como o natal nas nossas sociedades capitalistas, pelas crianças que recebem presentes. Eunice minha professora, era uma autoridade carismática, na acepção weberiana. Respeitada por sua posição, sua relação com os alunos e alunas (entre estes, eu) por seu justo lugar. Minha primeira professora. Ensinou-me as primeiras e as demais letras e as únicas que conheço até hoje, De lá para cá nosso alfabeto apenas introduziu o “k”, o “w” e o “y”, não as inventou. Não tenho a curiosidade e não tive a imperiosa necessidade de aprender outras letras. Ensinou-me as letras que sei. Letras que utilizo para imprimir minhas impressões sobre o mundo no mundo. Sou responsável pelo uso que faço delas. Quiçá faça uso para o bem.

Ser professora para mim se constituiu em um processo mimético e racional, mas profundamente marcado pela afetividade, pelo respeito, pela admiração, e enfim, pela reinvenção. Eis meu lugar de fala: do encontro com a profissão de ser professora sendo estudante em tenra idade.

... Mudamos, saímos do campo e chegamos à cidade, ainda a pequena cidade de São Domingos do Capim. Fui efetivamente matriculada aos oito anos de idade, minha primeira série, na Escola Estadual Dr. Maroja Neto. Permaneci até a quarta série, que na época era denominada série mesmo, não ano como atualmente. Havia cinco avaliações para aprovação,

quem obtivesse trinta e dois pontos até a quarta avaliação ficava dispensado ou dispensada da quinta avaliação. Eu que achava muito interessante essa ideia passei logo, pois quem ficasse para a avaliação final corria o risco de ficar em recuperação, e pior ainda, ficar reprovado. Mas o que me movia mesmo não era o medo de reprovar e sim o desafio de passar antecipadamente. Os desafios ainda me movem...

Depois da partida de meu pai e de ficar com minha mãe e duas irmãs por três anos (demais irmãs e irmão moravam em Belém) fui morar com Luiza, a quem já me referi em outra passagem. Ela, de uma orientação religiosa rígida, controlava a mim e seus quatro filhos com mão de ferro. Ela praticamente instituiu um “*index librorum prohibitorum*” – este não católico - conquanto deixasse na estante os “títulos proibidos”. Adolescente subversiva e curiosa, li vários livros dos quais lembro bem “Capitães da areia” de Jorge Amado e “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne, e alguns religiosos que segundo ela eram equivocados e sua localização era sob um micro *sistem* e duas caixas de som.

Com minha irmã havia hora para tudo. Tudo demarcado. Conquanto a rigorosidade fosse uma premissa da educação familiar, a educação escolar, para mim, era premissa para a independência, a liberdade. A escola pública continuou a abrigar minha trajetória. A condição de sujeito com liberdade limitada perpassava a vontade, a motivação para ir além. Estudar, morando com minha mãe, ou morando com minha irmã ou mesmo a sós como a experiência de quatro meses em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, para cursar disciplinas do mestrado, ainda é um “sonho de liberdade”. Para mim, sempre será. Apresento outro lugar de fala traduzido coerentemente na vida e na obra de Paulo Freire: “Educação como pratica da liberdade”. Também, da subversão como condição da aprendizagem, da transgressão como resistência, de práticas plurais, para além do instituído, defendida por Arroyo, em seus escritos sobre o “Ofício de mestre: imagens e autoimagens”.

Finalizei o ensino médio em Belém. Morava novamente com minha mãe que veio de São Domingos do Capim, primeiro para Icoaraci, distrito de Belém e posteriormente para Ananindeua, município vizinho à capital paraense. Concluí o Ensino Médio com habilitação Técnica em Administração na Escola Estadual Augusto Meira, em Belém. Foi um tempo de escolarização que aprendi muito mais do que a escola previa em seu currículo. Destaco entre as aprendizagens os temas trazidos por um aluno da Universidade Federal do Pará (UFPA), do curso de Ciências Sociais. Não recordo seu nome. Confesso que considero um injusto esquecimento, dada sua influência para a minha formação política, mas as leituras sobre os condicionamentos econômico na história da humanidade, ainda me soam com muita clareza.

Relendo hoje o que li há tempos idos, não me coloco em distanciamento profundo, àquelas ideias. Minhas críticas ainda são pontuais, não excluem as “ideias” presentes no “manifesto comunista” ou na “ideologia alemã”, apenas reformulam alguns aspectos. Eis nesta vivência mais um lugar de fala: a escola como lugar de formação, o trabalho e suas relações como constructo da história.

Em um caminhar constante pela escola pública na Educação Básica, inscrevi-me para um vestibular. Pensava fazer um curso superior, decidir qual entre tantas paixões não se deu sem ajuda. Restringi o campo de possibilidades, iria me inscrever em um desses cursos: Psicologia, ou Filosofia ou Ciências Sociais. Minha irmã “Professora Alice Rosa” como é conhecida em São Domingos do Capim, onde (também) é professora, me falou das vantagens de fazer Pedagogia. Pensei.. Duvidei... Naquele momento, o pensar e o duvidar não me conduziram a conclusão da realidade da minha existência na acepção do “*cogito, ergo sum*” de Descartes, porque só o conheci na universidade... Fui convencida. Inscrevi-me no vestibular para o curso de Pedagogia. Aprovada, me fiz com tantos outros e outras, professora. Mais ainda, me vi como professora e assumi tal função em sua complexidade, ciente de que ao final seria portadora de um diploma comprobatório de formação, não de uma formação permanente como produto finalizado. O caminho se fazia e se faz constante.

Ressalto que a ciência de que falava não se referia tão somente a um conhecimento aprofundado do inacabamento do ser humano quando finalizei a graduação. Fazia-se imperioso aos educadores retomar os estudos porque a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional emergia contrariando a luta histórica de professores. Vivenciei com meus professores essa frustração. O substitutivo Darcy Ribeiro, votado em caráter de “urgência urgentíssima” deixara para trás o projeto da categoria em luta. Lembro-me da indignação dos meus professores e professoras com a aprovação da lei. Não resignados, restava além dos manifestos, propor adequações à lei aprovada.

A formação docente, também foi fruto de pesquisa na graduação. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se referiu à formação dos professores de Filosofia no Ensino Médio em Belém. Pesquisa que realizei como bolsista da Iniciação Científica, coordenada pela professora Maria Neusa Monteiro e Financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). A pesquisa de campo revelou que para além dos conhecimentos sobre os fundamentos da educação, que remeteria a uma dimensão cognitiva, aos professores e professoras se faziam prementes outras demandas, transcendentais aos cognitivos. Entre estas,

a de estabelecer relações dialógicas com seus alunos, de estabelecer laços de afetividade, de confiança e credibilidade.

A formação de professores me inquietava e provocada por um mal estar com o instituído fui conduzida, por minhas inquietações e leituras, a projeções da investigação das políticas públicas e das responsabilidades dos professores pela formação permanente. Ressalto, para não perder a dimensão da pesquisa, que há nessa investigação um olhar reflexivo. Um olhar sobre minha formação docente, como parte do conjunto de profissionais.

Durante a minha vida profissional tentei, entre sucessos e fracassos priorizar a perspectiva da humanização da educação em todas as suas etapas, tracei esta trajetória com os elementos que constitui com as diferentes leituras de mundo. Concebo o currículo como instrumento de poder baseada em leituras de Paulo Freire (1979, 1996, 2011a; 2011b), Miguel Arroyo (2011), Jurjo Torres Santomé (1998), entre outros. Nesse contexto, situada como um sujeito de fala e de escuta. Sou um ser em construção, uma professora em formação permanente, buscando entre tantos caminhos um equilíbrio, muitas vezes furtivo. Este é mais um lugar de fala. Aquele que justifica em parte significativa o interesse pela formação permanente dos professores.

Havia concluído a habilitação em Magistério, ainda participando da bolsa de pesquisa, agora na habilitação de Administração Escolar, fiz seleção para trabalhar no Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira, carinhosamente conhecida como “Escola Bosque”, localizada no Distrito de Outeiro, em Belém. Ao ser convocada para trabalhar na Fundação (a Escola Bosque é constituída como tal) optei por não dar continuidade à habilitação iniciada. A opção pelo trabalho se dava sem maiores angústias, pois além de se tratar de uma escola única e pioneira na educação ambiental em Belém, os vencimentos eram superiores àqueles das escolas públicas da cidade. A aprovação na seleção pública na Escola Bosque era uma oportunidade de exercício da profissão amplamente valorizado, seja em termos de remuneração e reconhecimento social, como em participação de formações em bases holísticas, como se preconizava na época, em 1997, como princípio da educação na Fundação.

Meu exercício na Escola Bosque, na Educação Infantil ficou gravado em minha memória. Entre outras leituras que fiz ressalto aquelas mais presentes, que me apartam da ideia do exercício feliz, consciente e livre: os pais esperam da professora uma cuidadora zelosa, uma segunda mãe - até agora ainda não conheci um homem no exercício, visto como segundo pai. Sequer conheci um homem no exercício da Educação Infantil... Como são parcos

meus conhecimentos, e sempre limitados pelo encontro, literal ou metafórico, alguns ou muitos professores da educação infantil não serão referenciados. Injustamente.

Em dia incerto, não recordo o evento, Wagner, um amigo que não trabalhava na Escola Bosque, lá chegou com uma novidade: um concurso público para educação municipal em Palmas, capital do Tocantins. Fizemos a inscrição, alguns amigos e eu. Conhecemos a cidade no dia da prova. O calor e a baixa umidade do ar de Palmas foram assustadores, acostumados que estávamos com o clima equatorial quente e úmido do Pará.

Divulgado o resultado do concurso, seguido da convocação para a posse e data limite para o efetivo exercício para o início do ano seguinte: 1998. Ponderei: a remuneração inferior e o distanciamento familiar foram colocados no passivo, de outro modo, a segurança com a estabilidade do ingresso na profissão não mais por contrato, com tempo previamente determinado, estabelecido na seleção pública e sim por concurso público e a condição de moradia provisória que à época me impus, até surgir um concurso no meu Estado constituíram o ativo. Este foi o meu “balanço”, em referência aos exercícios da Habilitação Técnica em Administração. Minha decisão: ir para o Tocantins e depois retornar ao Pará. No Tocantins fui ficando, até quando? Não tenho um plano traçado de saída deste estado.

Há mais de uma década me encontro moradora do Tocantins. Recenseada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), componho, com tantos outros, a população tocantinense. No Tocantins, com algumas ressalvas, sinto-me segura. Carrego comigo aonde me encontro, minhas raízes: de menina do interior, cristã, trabalhadora, com imagens entrecortadas da realidade, desejando ciência sem abandonar a superstição. Uma idiossincrasia que ora se denota, ora se exprime metaforicamente. Este é o lugar de fala do sujeito simbólico, historicamente e geograficamente situado. Sou meu tempo e lugar, condicionada por outros tempos e lugares.

No exercício profissional, no Estado do Tocantins, fui coordenadora pedagógica, inicialmente, na Escola Municipal Estevão de Castro. Permaneci na escola por dois meses. Certo dia fui chamada à Secretaria da Educação, lá chegando fui convidada para assumir a direção da Escola Municipal Aprígio Thomaz de Matos. Escola situada a 18 quilômetros do centro de Palmas, na zona rural da cidade. Inicialmente foi assustadora a ideia, mas a coordenadora das Escolas da Zona Rural, dizia-me que teria todo o apoio necessário e autonomia para formar a equipe. Havia dois meses que me encontrava na cidade, não me alentava tanto a ideia de poder reunir um grupo determinado, até porque conhecia poucas pessoas no lugar, mas me animava a possibilidade de fazê-lo, a autonomia. Aceitei o desafio.

No trabalho, na zona rural, vivenciei as dificuldades para o acesso dos alunos à escola e as necessidades estruturais básicas. Uma dessas necessidades: a água. No verão a fonte que servia a escola, secava. Recorríamos às chácaras vizinhas para conseguir a água que servia ao uso geral da escola. A participação da comunidade escolar se fazia muito necessária e conseguimos envolver a maioria nas ações. Fortalecemos a Associação Comunidade Escolar (ACE) visando aumentar a participação nas decisões. A ativa participação da comunidade foi um dos aspectos que considerei, e ainda considero um diferencial entre a educação na escola rural e na escola urbana em Palmas, em minha experiência.

Avalio o trabalho desenvolvido como feliz experiência para o meu crescimento profissional e pessoal. Para a comunidade considero que foram positivos os seguintes aspectos: proposição de ações e sua efetiva execução, acrescida pelo registro em relatórios e imagens, antes inexistentes. Quando cheguei à escola buscava conhecer o local, sua história, mas estas informações, quando não eram apenas orais eram documentados apenas em alguns registros escolares como atas, diários e prestação de contas. Com a comunidade, continuamos a fazer e a contar a história da escola, acrescida com imagem que sublimava a ação no tempo. As imagens eram colocadas em murais onde a comunidade se reconhecia, desconhecia-se, admirava-se e/ou criticava a si, aos outros e às situações. As lembranças retratadas remontavam e sublimavam os momentos vivenciados pela comunidade. Fato banal nos dias de hoje nas escolas do centro, mas profundamente significativos para aquele tempo e lugar.

Uma das ações realizadas que considero merecedora de destaque foi o projeto para o reconhecimento das áreas que seriam (e foram) inundadas com a construção da Usina Hidrelétrica de Lajeado (no Tocantins). Foram realizados estudos sobre as necessidades de desenvolvimento e os impactos desta construção. Realizamos estudo sobre a sobrevivência das pessoas do lugar e as necessidades de adaptação e transformação da autoprodução dos sujeitos pelo trabalho em um ambiente que seria modificado. A Usina modificou a paisagem local e a vida de muitos moradores. As mudanças para outros lugares se fizeram necessárias, pessoas afastaram-se do lugar onde viveram seus antepassados, onde erigiram suas histórias de luta e resistência. Na terra árida do verão tocantinense um lago se fez...

Um novo concurso à vista: No final do ano de 1999, desta vez pela Secretaria Estadual de Educação. Já estava no Tocantins, na educação municipal, dei-me por impulsionada a participar do certame. No início do ano seguinte saiu o resultado e a convocação: assumir cargo de professora efetiva na educação estadual. Mantive o vínculo com o município e com a

gestão da escola rural até 2001, quando solicitei remoção, deixei a direção da escola rural, visando compatibilizar horários e condições de trabalho.

Na escola municipal Luiz Gonzaga, novo local de trabalho, utilizando os recursos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) desenvolvemos, com uma equipe que tenho saudades, o projeto “Um estudo dos impactos causados pela formação do lago” resultante da construção da Usina Hidrelétrica do Lajeado. A partir deste projeto realizamos várias ações como levar os alunos para conhecer as cidades históricas do Tocantins (as cidades do antigo norte goiano) e conhecer pessoas que tradicionalmente entrecruzavam as histórias de vida pessoal com o lugar. Visitamos as seguintes cidades: Porto Nacional, Natividade e Tocantínia. Fizemos registros das visitas. Realizamos um fórum em que foram debatidos os impactos causados pela formação do lago, a partir do rio Tocantins e finalizamos com a produção de uma revista de tiragem única intitulada “Conhecendo o Tocantins”.

Na educação básica, na esfera estadual, no Tocantins, inicialmente desenvolvi atividades de docência e posteriormente atuei como coordenadora da educação de jovens e adultos. Todas essas experiências com influência direta sobre minha condição de educadora me apontaram o caminho para a comunicação, pela opção do diálogo como processo.

Continuei na educação municipal e estadual até o ano de 2006, quando fui aprovada em concurso para técnico administrativo, no cargo de Pedagogo, na Universidade Federal do Tocantins. Solicitei exoneração, desvinculando-me da educação municipal, mas permaneci com vínculo no Estado, alternando as funções, ora coordenadora pedagógica, ora docente.

Na Universidade, lotada no Campus Palmas, assumi a coordenação da Secretaria Acadêmica. Uma experiência nova. Aprendi muito sobre a função e sobre a organização da universidade. Principalmente nas reuniões do Conselho Diretor do Campus, como representante dos Técnicos Administrativos nos anos de 2006 a 2010.

Retomando o percurso acadêmico, fiz em 2007, a especialização em Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, (CEFET/Pa), atualmente denominado Instituto Federal do Pará (IFPA). Através de uma parceria com a Escola Técnica Federal do Tocantins, (atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins) e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins.

No ano de 2009 fui convidada a ministrar aulas de Didática na Educação Básica para o curso de especialização em Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas. À época ainda não fazia parte do corpo efetivo de professores da Rede Federal de Educação. Contudo, descortinava-se no mesmo ano uma nova possibilidade: o concurso para docente do IFTO.

Desde 2010 sou professora do Instituto Federal, onde agora estou no regime de trabalho com Dedicção Exclusiva (DE), no Campus de Paraíso do Tocantins, localizado a cerca de 10 quilômetros do centro da cidade, no distrito agroindustrial na comunidade de Santana (mais conhecida como Santaninha) a cerca de setenta e quatro quilômetros de Palmas, a capital do Estado do Tocantins, onde resido. Neste ano (2010), como professora efetiva do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins ministrei a disciplina de Currículo da Educação Básica e EJA, na especialização. Além das aulas no curso de Licenciatura em Matemática e daquelas ministradas no ensino médio. Daí por diante, continuando este ritmo de aulas, até declinar das disciplinas do ensino médio, por entender que o Campus deveria contar com os professores das disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte, para assumirem estas aulas.

No ano de 2013, no primeiro semestre fui convidada a ministrar aulas de Alfabetização e Letramento para o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Campus de Miracema do Tocantins. No segundo semestre do mesmo ano, na mesma turma de Pedagogia, ministrei a disciplina optativa: “Formação de professores”. Após esse período, orientei os trabalhos de conclusão de curso de quatro alunas desta turma.

As mudanças de funções e locais de trabalho me fizeram partícipes de contextos diferenciados. Cada um com suas demandas, cada um com parcelas de conhecimentos específicos. Tais constatações me remetem a pensar que formamo-nos, como definiu Francisco Imbernón (2009), para a mudança e a incerteza. Demarcado mais um lugar de fala.

Atualmente possuo vínculo com o curso de Direito da UFT. Nesta graduação curso poucas disciplinas por semestre. Retomar esta trajetória é um processo que se faz condicionado por outros projetos importantes e até conflitantes, sendo necessário ponderar e definir entre estes.

Em 2012 participei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento Regional, da UFT, cursando as seguintes disciplinas: Teorias do Desenvolvimento; e Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional. A experiência abriu um

leque de novas leituras que agreguei não sem críticas. Em seguida fiz a seleção e fui aprovada neste mestrado de Desenvolvimento Regional, mas optei pelo Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, ainda que longe de casa. Mal sabia que a saudade de minha família seria mais difícil de suportar que quaisquer outros desafios, como o frio mordaz do inverno rigoroso de 2013.

Retornei para casa, ainda não definitivamente, antes porém fui de Santa Maria à Gramado no dia 06 de outubro apresentar trabalho em evento promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). No dia 09 de outubro, fui de Gramado à Palmas, era aniversário de 82 anos de minha mãe. Agradeço a Deus por ter feito essa viagem para casa, pois, entre os desafios que estavam postos, no dia 10 de novembro, faltando um mês para o meu retorno recebi a notícia mais inesperada e cruel: minha mãe tivera um infarto, não resistiu, faleceu com a serenidade que vivera sua vida despediu-se. Sempre forte, seu rosto calmo e sereno parecia dormir. Contei com o apoio dos professores Celso e Adriana e das amigas queridas, Livia, Janaína, Maiara e Kim no momento indescritível, de ficar sabendo do ocorrido com minha mãe.

Além da dor pela perda, preocupava-me o fato de meu companheiro Sidney e o meu filho João Inácio se sentirem (e estavam) desamparados. Antes, estavam em Palmas. Estavam todos bem... De repente se deparam com a cruel situação.

...Era um dia de domingo, minha mãe foi no quintal de casa, (que é arborizado) pegou umas acerolas e fez um suco. Acabava de falar no telefone com minhas irmãs Gina e com a Alair... Foi para seu quarto, tomar banho para ir à igreja, Sidney percebendo que ela demorava em sair diz ao meu filho para ir chamá-la. João Inácio vai e a encontra... chama pelo pai... Imagino quão difícil para os dois. O desamparo e a dor... meu filho com oito anos, passando por essa terrível experiência... Com exceção da Kelly minha sobrinha que também mora em Palmas, a família toda morando em Belém, o que aumentava o desamparo naquele momento de dor. Os dois tentam reanimá-la, chamam a ambulância, recebem o apoio de nossos amigos de Palmas. Maria Pacheco, amiga-irmã-vizinha, foi quem primeiro chegou, logo chegaram o Jorge, amigo, e depois Kelly e Furtunato e sua Sofia (filha dos dois). Contaram também com o apoio dos amigos paraenses que foram chegando. E eu em Santa Maria...

É estranho pensar que nesse dia dez de novembro eu estava extremamente ansiosa, comentei no almoço para Livia, uma sensação de que algo acontecia... Telefonei para casa falei com Sidney, com minha mãe. Tudo estava tranquilo, até então... Quando caiu a tarde passei o tempo escrevendo meu projeto de dissertação. No início da noite Celso meu

orientador no mestrado telefona e depois de se certificar que eu estava em casa diz-me que vai passar lá. ... Um domingo, naquele horário... Definitivamente era inusitado, e eu estranhei, havia algo errado, mas não comentei não perguntei do que se tratava a visita (fora de casa, os telefonemas que recebia, sobretudo à noite, me faziam pensar que poderiam trazer alguma notícia ruim). Após um tempinho, telefonei para o Sidney para dizer que o professor Celso havia me ligado e que iria até minha casa e que eu pensava que havia algo errado. Sidney, que estava nervoso, ao ouvir que eu havia falado com o professor julgou que eu já sabia do ocorrido com minha mãe. E desesperado começa a me dizer que não pode fazer nada. Que foi um infarto fulminante. É que Sidney não queria e não sabia como dar a notícia por telefone, por isso ligou para o professor para ele me falar.

Quando o professor Celso chegou, acompanhado pela professora Adriana eu já sabia e tentava acalmar Sidney e saber do meu filho. Sidney tinha que providenciar tudo em Palmas no Tocantins e seguir para Belém do Pará, Kelly colaborando. Foi pesado, mas contamos com amigos e seus familiares que ficaram junto com Sidney e João Inácio em Palmas: Candice, Gessi, Nazareno, Atilena, Rosana, Paulo, Natalina o pastor da igreja de minha mãe e os membros e amigos da igreja e tantos outros amigos e colegas, impossível denominar a todos que deram o apoio necessário.

Cheguei em Belém no dia onze de novembro pela manhã Sidney, Kelly, Sofia e minha mãe chegaram na madrugada do dia doze, minhas irmãs, sobrinhos e eu aguardávamos no aeroporto... Eu buscava acalmar a todos. Alguém tinha que ser forte... De Belém seguimos para São Domingos do Capim onde minha mãe foi velada e onde foi repousar, junto a meu pai.

Minha mãe cumpriu sua missão. Esteve, está e estará sempre presente em minha memória e coração. E, por não ser isso o bastante, as saudades enredarão histórias que ilustrarão dias e noites da família.

... Retornamos para Palmas no Tocantins, os pais do Sidney nos acompanharam e ficaram conosco por um tempo. Seguíamos em Palmas, finalizando o ano de 2013.

Em 2014 retomei as atividades no IFTO, após os quatro meses de afastamento para estudo e após o recesso de final de ano. No início do segundo semestre engravidei, foi uma surpresa feliz, mas ficamos também preocupados, João Inácio com dez anos, o mestrado em andamento, o meu trabalho em Paraíso do Tocantins e os riscos na estrada para ir e vir. Afora

as preocupações, nos sentimos presenteados, Sidney, meu filho e eu. A vida se renovando. Deus nos deu um presente para superarmos a dor pela perda de minha mãe.

A gravidez inicialmente foi tranquila, mas tive dificuldades para respirar a partir do sexto mês. Nesse período só conseguia dormir em rede, quando dormia. Passei a dormir de duas a três horas por noite. A previsão do nascimento era dia vinte de abril de 2015, mas, acredito que pela agitação das idas e vindas de Paraíso, e a realização de várias atividades ao mesmo tempo e uma reforma na casa que parecia interminável aceleraram o nascimento. No dia três de abril nasceu Ana Clara nos deixando encantados... E cada dia mais. Crescendo como abóbora, como diz o professor Celso. Agora me vejo dissertando e amamentando, acordando a cada meia hora, (quando durmo) ora para escrever, ora para ler, e muito para alimentar meu bebê. Tudo isso me cansa, mas tudo isso me anima, me dá vida e eu me vejo uma mamãe feliz uma estudante desafiada a superar esses desafios.

Quando penso em todas as ocorrências que se sucederam em minha vida neste curto período desde que iniciei o mestrado fico perplexa. Foi tudo... Morte e vida, desafios que me fazem pensar: por quê? Tanta intensidade...

Este é um recorte da minha história de vida, expressa, em parte, nas relações familiares, na formação acadêmica e na atuação profissional. Uma história em construção com percalços, desafios e possibilidades, com pessoas e situações em permanência e transição.

No que tange aos desafios profissionais, com a percepção de quem vive em um contexto profissional de formação de professores, técnicos e tecnólogos: um dos Institutos Federais (IFs) me situo preconizando evidenciá-lo em seus aspectos teóricos e metodológicos que se relacionam à humanização da formação permanente de professores. Consubstanciada por bases teóricas que defendem a autoria do ser humano na produção da história e pelas narrativas autobiográficas de outros professores inseridas pelas metodologias das Histórias de Vida em Formação.

A trajetória consciente que se singulariza neste preâmbulo intenciona partir de pressupostos reais, assim como definiram Marx e Engels (2009, p. 32), ao defender que a consciência é determinada pela vida e não o contrário: “[...] Os seus pressupostos são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições”. Eis meu lugar de fala profundamente marcado pelos encontros e interpretações de leituras de vidas: a minha e

as de outros, uma consciência construída pela existência significada em constante transformação. Uma síntese na dialética da existência humana.

Enfim, meu lugar de fala parece sintetizar os encontros vivenciados em tempos e lugares diversos, com pessoas e suas palavras ditas, vividas e por vezes ocultadas. Parafrazeando Bernard Charlot (2000, p. 84), “Eu penso com ideias e palavras que devo a toda a história da humanidade, [...]”. Estou em relação com o mundo e nele imprimo minhas marcas, que são infinitamente pequenas. Nesta pesquisa-formação em que busco qualificar essas impressões com um olhar cuidadoso sobre a formação permanente no diálogo com meus pares.

1 INTRODUÇÃO

Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores tem seu viés delimitado pelo estudo com os professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Paraíso do Tocantins.

A formação permanente ressalta neste estudo como busca de respostas às questões percebidas pelos sujeitos na realidade concreta¹ do contexto do trabalho docente. Um processo endógeno (de origem interna) originado a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, pautados pelas necessidades e contingências latentes de suas práticas laborais. Uma formação imbricada no processo de responsabilidade que nasce do compromisso ético e social do educador com seu desenvolvimento profissional.

Nesse caminhar, ressalta-se a necessidade do sujeito em “ser mais”, em consonância com a concepção freireana. Em superar os saberes disciplinares, em vislumbrar o “inérito viável” ou as soluções possíveis, mas não percebidas no nível da consciência real, ressaltado por Freire (2011a), em transformar as condições adversas dadas a partir de ações conscientes.

Defende-se que a postura profissional e humana para a formação permanente parte do reconhecimento do sujeito, de seu inacabamento e se faz significativa, provocando mudanças qualitativas. Um meio entre outros, para o desenvolvimento profissional. Neste sentido que se busca pautar este estudo no diálogo com os professores e em suas narrativas autobiográficas, suas dúvidas, perguntas e proposições. Um diálogo sobre a palavra que é ação/reflexão, segundo a *práxis* freireana, um movimento com vistas à autoprodução do ser humano, um caminhar no aqui-agora pautado pela consciência da trajetória histórica que condiciona a realidade presente com vistas ao planejamento do futuro. Portanto, afirmamos em

¹ Quando falamos de realidade concreta, referimo-nos não às ideias e idealizações sobre formação de professores nas instituições de ensino, mas às vivências historicamente situadas que configuram uma especificidade histórica, social, cultural e política, própria de um contexto, não se aplica indiscriminadamente a todas as instituições e formações profissionais e mesmo de professores. Não genérico, mas específico de um contexto real. No caso desta pesquisa-formação, a realidade concreta é o IFTO Campus Paraíso do Tocantins. Esta realidade concreta faz parte de uma totalidade histórica e traz as marcas das suas contradições que são experimentadas pelos professores. Com Tardif e Lessard vislumbramos, de uma forma até branda que, para os professores a instituição escolar “[...] não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 79).

acquiescência com a *práxis* freireana que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

Neste contexto, impõem-se, como problema da pesquisa os referenciais teóricos e metodológicos² da formação permanente de professores dos Institutos Federais, e em especial do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins, considerando que os Institutos Federais se constituíram sob a cultura centenária herdada das escolas técnicas, reconhecidamente competentes na formação de profissionais para ingressar no mercado de trabalho com a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento da formação geral.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e **hoje** se configura como uma **importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.** (MEC, 2009, p.7, grifos nosso).

Da análise histórica³ da constituição da atual Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, “voltada para as classes desprovidas”. Não se colocava em questão

² Acerca dos desafios teóricos e metodológicos da formação permanente de professores se faz necessário alguns apontamentos: Primeiro o reconhecimento que a formação é permanente porque ocorre ao longo da vida. Em relação ao professor, sua formação ocorre desde a sua condição de aluno, depois como docente e sempre como ser humano; segundo, que na pesquisa-formação priorizamos a formação do professor a partir da observação que o profissional faz acerca da docência contextualizada em sua trajetória de vida e dessa reflexão se extrai os conteúdos da formação constituindo-se em *práxis* pedagógica; terceiro, que estes conteúdos refletem o nível de consciência que os professores têm de sua prática e tendem a se alargar à medida que olhando para o próprio trabalho e o trabalho pedagógico de seus pares objetivam suas ações, resignificando-a; e quarto, consideramos que essa objetivação proporciona uma epistemologia teórico-metodológica própria, condicionada pelo meio dos sujeitos. No caso do trabalho docente nos Institutos Federais, diferente do ambiente das Universidades Federais, por exemplo, a formação de professores em cursos de licenciatura é recente (a partir da lei 11.892/2008) e que este *status* de novo imprime a necessidade de formulações de uma fundamentação teórica que ressalte a importância do trabalho docente pautado em princípios tais como o diálogo, a humanização, o respeito aos diferentes saberes, a aprendizagem como processo ao longo da vida. Contudo, para não ficar no nível de formulação apenas, mas para se materializar em ações conscientes essa teoria precisa ser acompanhada de metodologias que sejam convergentes com seus princípios e assim possibilitem que a teoria não se esvazie que não se transmute para um verbalismo estéril. Consideramos que a convergência teórico-metodológica, no entanto, a despeito de sua explicação aparentemente simples carrega um desafio grandioso e complexo: O histórico da formação de professores feita por especialistas, uma “educação bancária” e, consideramos, sobretudo, que os Institutos Federais desenvolveram um importante papel na formação de técnicos para a indústria e que atualmente o alargamento de suas atribuições esbarram no seu histórico e dificultam as formulações conforme vislumbramos anteriormente.

³ Do objetivo de preparar o operário nas antigas Escolas de Aprendizes Artífices essas escolas passaram a se constituir como Escolas industriais e Técnicas, posteriormente, como Escolas Técnicas, em seguida passaram a se chamar Centros Federais de Educação e, finalmente, Institutos Federais de Educação que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ressaltamos, contudo, que essas fases não foram seguidas linearmente por todas. As alterações que a instituição passou durante sua trajetória carregam as marcas dos interesses econômicos e políticos vigentes em cada época. Na atualidade persiste a cultura do ensino técnico contra sua supremacia e não contra sua existência, se faz urgente uma política de humanização da Instituição e da formação dos professores.

que a formação advinda das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 proporcionasse algo mais que a formação de habilidades técnicas para o ingresso no mercado de trabalho.

Em 2008, após um longo salto histórico, a lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (agora introduziu o caráter de instituição científica) e criou os Institutos Federais introduzindo entre outras mudanças, a inserção dos cursos de licenciaturas. A nova demanda nesta estrutura centenária evidencia a formação de professores para áreas que se encontram carentes de profissionais habilitados, “[...] sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

O novo cenário da Instituição advindo com a Lei supracitada que estabelece também a verticalização dos cursos: da educação básica à educação superior e desta à pós-graduação não se deu acompanhado da formação de professores para a prática pedagógica com tantas especificidades. Não se fez um programa de formação para dar conta do trabalho docente nos diferentes níveis da educação escolar incluindo a pós-graduação.

Com a criação dos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892/2008, se estabeleceu o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas destes Institutos para a educação básica e um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para os “cursos de licenciatura e para os programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. (BRASIL, 2008).

Manteve-se a maioria dos professores com formação em engenharias, bacharelados e cursos de Tecnologias. Manteve-se também na prática, a formação na maioria dos cursos, de técnicos e tecnólogos com fundamentos teóricos e metodológicos originários das instituições de ensino técnico e profissional. Tais fundamentos pautados mais na racionalidade técnico-científica que numa dimensão humana-pedagógica.

A formação de professores mediada pelo diálogo se expressa nesse estudo como uma das variáveis fundamentais para a humanização da educação, uma formação que se utilize dos saberes adquiridos ao longo da vida para refutar a calamidade triunfal a que Adorno e Horkheimer se referiram em sua Dialética do Esclarecimento, em referência à sociedade esclarecida⁴.

⁴ Iniciando o capítulo “O Conceito de Esclarecimento” Adorno e Horkheimer ressaltam que: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.19). Percebemos que esta constatação desoladora

1.1 O entrelaçamento do objeto com os percursos autobiográficos

A investigar sobre a docência mobilizou minha caminhada acadêmica desde o início. Uma trajetória que, anterior à academia se fez pelo diálogo com outra professora, irmã e amiga, que se estendeu à universidade e se fortaleceu pautado pelo interesse crescente de ser professora e fundamentada em leituras de livros e contextos, em histórias de vidas de aventuras e desventuras de professores no exercício de suas profissões.

O entrelaçamento do objeto com os percursos autobiográficos reconstrói o caminho que condicionou o desenho, a escolha e delimitação da formação docente como objeto de pesquisa. Retoma uma caminhada que se intensificou no curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com o questionamento sobre a formação de professores de Filosofia que atuavam nas escolas de ensino médio em Belém do Pará.

O estudo na UFPA vinculado a um Projeto de Iniciação Científica foi consubstanciado no Trabalho de Conclusão de Curso e perenizado com o trabalho da equipe, no livro *Filosofia da Educação no ensino Médio em Belém*, de autoria da professora Maria Neusa Monteiro, coordenadora da pesquisa. Uma pessoa engajada na imersão pela afirmação dos valores de humanidade, gentileza e amor com outros sujeitos para além do espaço acadêmico. Histórias que participei, como aprendiz e admiradora, auxiliando em parte, mas, sobretudo aprendendo a me comprometer com o outro para além dos vínculos institucionais.

Da experiência como bolsista de iniciação científica, com investigação sobre a formação de professores de Filosofia das escolas das redes pública e particular de Belém, vivenciei angústias, expectativas frustradas e esperanças que se renovavam em diferentes docentes.

Na docência desenvolvida nos sistemas de ensino municipal em Belém do Pará e no sistema de ensino municipal e estadual do Tocantins, os cursos de formação de professores apresentavam pelo menos duas características comuns: as dificuldades do trabalho docente em um contexto de desvalorização profissional e os cursos de formação encarados como sobrecarga do trabalho pelos professores. Esses vieses da formação de professores, no

de que os conhecimentos não tem elevado a humanidade em sua vocação de “ser mais” como um dos sintomas da sociedade capitalista que exalta a Ciência, ao mesmo tempo, que a aparta do sujeito que a criou e não raro coloca os conhecimentos adquiridos por ela à serviço da opressão, da desumanização.

exercício da profissão se mostravam um desafio a ser superado, pelo bem da educação. Contudo, estes cursos, por ressaltarem com maestria os aspectos da obrigatoriedade, inclusive com a ressalva mais contundente das punições administrativas aos ausentes ao invés da importância para a constituição/formação permanente dos seus sujeitos ao se fazerem presentes, não alcançavam a participação qualitativa. A formação nestes termos se configurava mais uma obrigação, ou quando muito, um protocolo que deveria ser cumprido em virtude de normas e legislação vigentes.

Caracterizado ou por motivações exógenas (de origem externa) às contingências e necessidades do ambiente dos professores, ou ainda por motivações endógenas (originado internamente no contexto dos docentes) mas por vezes sem a participação direta destes sujeitos, que de protagonistas passavam, a figurar como convocados ao encontro, o diálogo se fazia prejudicado. Uma comunicação de especialistas aos docentes, que, postos na condição de espectadores não protagonizavam as atividades para suas formações.

Contra essa posição que coloca os sujeitos na condição de objetos, ressalta Paulo Freire:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária” é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2011a, p. 166).

Diálogo e comunicado se posicionam diametralmente em sentido contrário na relação entre sujeitos e na relação sujeito-objeto. A relação eu-outro pautada pelo diálogo não admite a “educação bancária”⁵, antes, eleva cada ser da relação em sua humanidade, superioridade que diferencia pessoas de simples *res*.

Desenvolvendo a atividade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins no Campus Paraíso do Tocantins, vivencio uma realidade em que a formação de professores como realização da própria instituição vem se constituindo como uma tímida formulação teórica e prática.

⁵ O termo “educação bancária” foi utilizado por Paulo Freire (2011a) para se referir à transposição didática verticalizada e impositiva que ocorre nas relações em que os educadores se veem como sujeitos que sabem ao mesmo tempo em que concebem os educandos como objetos destas relações. Julgando-os como seres que não sabem e sobre os quais têm a função de depositar conteúdos, como verdades absolutas, estáticas e descontextualizadas. Freire adverte que por esta concepção, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.” (FREIRE 2011a, p. 80-81, grifos do autor)

As licenciaturas, face aos cursos técnicos e tecnológicos, constituem novidade no IFTO e se fazem carentes de referências teórico-metodológicas endógenas para a formação docente. Reside neste campo a especificidade do objeto a ser investigado, que tem como foco a humanização da formação docente. Humanização no sentido de refutar a formação “bancária” e exógena pelo projeto de uma formação dialética e dialógica pautada pela intersubjetividade dos seus sujeitos: os professores.

Com a verticalização⁶ dos cursos nos Institutos Federais os professores que já se encontravam na instituição antes de sua criação e os professores que adentraram posteriormente se deparam com uma indefinição dos componentes curriculares a serem ministrados. Reiterando, ressalta-se uma especificidade dos concursos do IFTO. Em geral os editais preveem formação que o professor deve ter para se candidatar, mas não estabelecem componentes curriculares e cursos em que os aprovados desempenharão a docência. Este aspecto gera uma flexibilidade do docente, o professor pode ministrar aulas em diferentes cursos, e diferentes professores podem ministrar um mesmo componente curricular. Dizer a quem cabe cada componente é um trabalho exaustivo e conflitante. Exemplificando: no IFTO Campus Paraíso do Tocantins, a Matemática Financeira, que se encontra constante dos cursos de Licenciatura em Matemática e do curso de Administração, bacharelado. Definir o colegiado/docente para ministrar o componente se faz em reuniões com a gerência de ensino. Portanto, as soluções exigem ponderação por parte dos professores e não se fazem sem um esforço dialógico e apaziguador, porém difícil.

Para além das necessidades e contingências comuns do fazer docente, no cotidiano do IFTO algumas especificidades se revelam limitadoras não somente da organização de pessoal bem como do referencial teórico e metodológico como o acervo bibliográfico, ainda limitado, mas já se percebe a expansão com novas e constantes aquisições o que indica condições favoráveis a este aspecto, no futuro próximo; o reduzido número de professores que ministram aulas nas licenciaturas bem como a concepção de colegiado, pois não há uma clara definição ao lugar do professor na estrutura alargada do Instituto Federal pelos motivos expressos anteriormente, agravado pela necessidade da maioria dos professores que se veem diante da necessidade de ministrar aulas em diferentes cursos e níveis da educação.

⁶A verticalização dos cursos nos Institutos Federais é amparada pela Lei 11. 892/2008, na seção II, Das Finalidades e Características dos Institutos Federais, em seu artigo 6º. inciso III que estabelece a finalidade de: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008).

A escolha da pesquisa-formação para a realização do trabalho com os sujeitos justifica-se pela opção de um trabalho com duas dimensões que se retroalimentam: a pesquisa e a formação de professores. Ao mesmo tempo em que realizamos o trabalho de investigação acerca da formação docente estamos imersos num processo de formação, pesquisador e os sujeitos da pesquisa em situações de produção da ação-reflexão-ação conscientes. A pesquisa-formação favorecendo um espaço dialógico na formação permanente.

1.2 A imersão no problema da pesquisa

Partindo da análise das condições históricas da criação dos Institutos Federais a humanização da formação permanente foi se configurando na pedra angular e em sua análise aspectos macroestruturais foram considerados.

No delineamento do problema da pesquisa questionamos: Quais os desafios teóricos e metodológicos para humanizar⁷ a formação permanente de professores dos cursos de licenciatura em Matemática dos Institutos Federais, e em particular dos docentes deste curso no IFTO, Campus Paraíso do Tocantins a despeito da gênese da constituição histórica dos Institutos Federais com sólida base técnica na Educação Profissionalizante? Responder a esta questão consistiu em um esforço para evidenciar os aspectos epistemológicos, técnicos e políticos da formação de professores do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins e que desenvolvem suas atividades no curso de Licenciatura em Matemática.

⁷ Humanizar, neste estudo, consiste em uma antítese à racionalidade técnica presente na gênese das políticas e práticas que fundamentaram a criação dos institutos de ensino técnico e profissional e que marcaram profundamente o *modus operandi* da gestão do conhecimento nas instituições antecessoras aos atuais Institutos Federais. Ademais, não raro os Institutos Federais precisam da nomenclatura das Escolas Técnicas para se apresentarem – Não é raro recebermos um olhar de interrogação quando dizemos que trabalhamos no Instituto Federal. E, exemplificando um desses episódios de desconhecimento da instituição por seu nome atual, certo dia ao chamar um moto-taxista e pedir que me levasse ao IF em Palmas, me deparei com uma curva para outro lado da cidade, daí perguntei o que ele estava fazendo e ele me disse: - “indo para o Instituto, não é para lá que você quer ir?” E eu disse que sim, mas que ficava para o outro lado. Daí ele explicou o seu entendimento. O Instituto que ele conhecia era o de identificação, onde se poderia solicitar o Registro Geral. Depois que eu lhe falei que me referia ao Instituto Federal ele ainda reclamou dizendo que poderia ter falado que era para a Escola Técnica. Eu ri, um daqueles sorrisos amarelos que se tem diante de uma constatação óbvia. A minha constatação foi que a Escola Técnica é conhecida em Palmas, mas o Instituto Federal ainda precisa de reconhecimento da gente do lugar. Neste contexto de “novidade” também, emergiram as licenciaturas desafiadas a se mostrarem conhecidas, “eficientes” diante dos cursos para formação de técnicos que gozam do prestígio da razão de ser da criação dessas instituições.

Neste amplo espaço conquistado pela técnica, este estudo considera que a formação permanente de professores precisa ser humanizada. Para tanto se faz imprescindível que estejam alinhadas a base teórica e o modo de fazer.

A imersão no problema foi realizada a partir de abordagem qualitativa. Por isso que a busca pela investigação dos desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente se faz larga, não se limitando à produção de uma listagem de questões desafiadoras, mas busca reconhecer os fatores que condicionam estes desafios bem como visualiza a partir do referencial teórico e da interação com os sujeitos, o campo de possibilidades para sua superação. Acerca deste aspecto da pesquisa qualitativa, anuímos com Esteban:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

O caminho de desvelamento do objeto se orientou por referenciais que reconhecem os sujeitos como protagonistas de suas formações. Reiteramos, em consonância com Minayo que: “Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”. (MINAYO, 2012, p. 16). Neste contexto, problematizar a realidade em voga confere possibilidade de visualização de outras realidades, enquanto desvelar as bases em que se assentam a formação docente a partir deste estudo é uma proposta desafiadora aos cursos das licenciaturas do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins e uma contribuição para a formação docente com foco no sujeito.

A relevância pessoal e profissional da realização deste estudo se apresenta a partir dos seguintes aspectos: primeiro pela compreensão de que, como sujeitos inacabados estamos em formação permanente, quer intencionalmente ou alienados por modismos e/ou cumprimento da legislação vigente; segundo, pela proposta de redimensionamento epistemológico da formação permanente com base no encontro dialógico em detrimento da formação comunicada por especialistas, muitas vezes alheia ao contexto; terceiro e consoante aos anteriores porque a humanização da formação permanente é visualizada como possibilidade de enfrentamento aos desafios teóricos e metodológicos dos IFs, revelados por esta pesquisa e apresentados no terceiro capítulo.

Ainda em relação à relevância profissional, consideramos pertinente a reflexão de Paulo Freire em relação à formação do professor. Aduzimos, em consonância com o ilustre educador, que: “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se

esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 1996, p.56). Neste sentido, o reconhecimento do inacabamento se configura como uma reflexão ética que se encontra na base do desenvolvimento profissional docente rumo à afirmação de sua autoridade.

Destaca-se como relevância social a perspectiva da contribuição para os cursos de formação de professores nos Institutos Federais, especialmente o IFTO, Campus Paraíso do Tocantins, a partir da análise crítica do seu arcabouço teórico-metodológico com vistas a promover a educação libertadora, que tem o sujeito como produtor de história, situado em uma totalidade concreta em que o tecido social é reconhecidamente fruto de forças antagônicas de diferentes sujeitos.

Com o objeto em voga – a formação permanente - visa-se desafiar a cultura da formação do técnico, para a formação do humano, multifacetado e singular. Outro aspecto de relevância social refere-se à possibilidade futura de integração dos professores dos sistemas de ensino municipal e estadual nos fóruns de estudos sobre a formação de professores sediados pelo IFTO Campus Paraíso do Tocantins.

Ao problematizar o objeto e situá-lo em seu contexto de ocorrência, visualiza-se a questão orientadora: a formação de professores nos Institutos Federais situa-se em um imbricado e complexo tecido social, cujas incidências da cultura mais antiga, que é a formação de técnicos e tecnólogos envolvem e podem dificultar a formulação de um arcabouço teórico e metodológico que proporcione a formação permanente de professores em bases mais políticas que técnicas.

A epistemologia tecida consoante aos desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores nos Institutos Federais se ampara em referencial teórico que, consciente do inacabamento do humano, defende o protagonismo dos sujeitos. Neste contexto se definiram os meandros da pesquisa-formação: o diálogo mediado por temas geradores nos encontros nos Círculos Dialógicos⁸, as entrevistas, as narrativas autobiográficas dos professores, a análise de documentos e o estudo bibliográfico.

⁸ A expressão Círculos Dialógicos foi pensada/construída a partir de diálogos com o orientador da pesquisa. Uma escolha que faz referência aos Círculos de Cultura utilizados por Paulo Freire em seu processo de alfabetização com os trabalhadores. Os Círculos Dialógicos se constituíram nos dispositivos dos encontros com os professores. A disposição dos sujeitos em círculo, ao invés das tradicionais filas favorece o diálogo olho no olho, refuta a estrutura que dispõe cadeiras umas atrás das outras e à frente um sujeito comunicante. Nos Círculos Dialógicos de nossa pesquisa-formação assim como nos Círculos de Cultura de Freire não há um explanador de ideias e

1.3 Objetivos da pesquisa ou para quê desvelar o objeto?

Pautada por uma concepção crítica da educação, considera-se que é próprio da formação de professores proporcionar sólidos conhecimentos, que promovam tanto o diálogo entre teoria e prática como a relação dialógica, e não paradoxal dos sujeitos entre si. Desta ação dialógica visualiza-se a humanização, a produção colaborativa do espaço pedagógico. Consideramos que realizar esta premissa no IFTO pressupõe profundas transformações teóricas e metodológicas. Tarefa que se faz urgente para se construir uma epistemologia própria e, *pari passu*, fomentar uma sólida formação pedagógica em contradição com a supremacia dos aspectos técnicos e científicos sobre os aspectos humanos, marca histórica dos Institutos Federais.

De acordo com Hofling (2001), a educação é uma política pública, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. Neste sentido, defendemos que as mudanças como a construção de referenciais teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores não se fazem sem investimento institucional, acrescida pela conjugação de ações colaborativas e da assunção de responsabilidades pessoais.

No contexto da educação como política pública que atende a condições concretas, a mobilização de esforços para a autoformação se faz meio complementar e primordial ao esforço institucional para a formação. Não exime a responsabilidade do poder público. Ao contrário agrega-se a este para produzir-se efetivamente. Denota tomada de consciência e ação para a mudança. Neste aspecto, em assunção com Henz: “A conscientização não é um momento anterior ao engajamento e à luta transformadora. Há uma dialeticidade intrínseca ao processo [...]” (HENZ, 2007, p. 153). Nas condições concretas vivenciadas no cotidiano do trabalho docente nascem as limitações e desafios, mas também as possibilidades reais de sua mudança. A conscientização perpassa a ação.

teorias que parecem partir do abstrato para o abstrato. O que há são sujeitos em diálogo franco dizendo suas palavras. Suas percepções sobre temas geradores extraídos das vivências laborais concretas que se generalizam abstratamente e retornam maiores, ricas de significados. Reiteramos que a denominação Círculos Dialógicos e não Círculos de Cultura demarcam as práticas da pesquisa-formação com os professores, outros sujeitos e outros objetivos, diferenciados dos sujeitos e dos objetivos de alfabetização de Freire, mas cuja tônica seja o diálogo em uma organização cujos aspectos físicos e sociais sejam democráticos e cujos conteúdos sejam arraigados nas vivências, nas experiências dos sujeitos em formação.

Freire compreende a conscientização como meio para a humanização: “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. (FREIRE, 2011a, p.158).

O fazer-se consciente com os outros é uma condição para a mudança, não apenas para reconhecer-se alienado, mas para superação da alienação em suas formas diversas e sempre desumanizantes.

No bojo das questões propostas se inscrevem os objetivos cujas formulações se pautaram pela taxonomia de Bloom⁹ e pela epistemologia da pesquisa-formação. Neste sentido, constituiu-se como **objetivo geral do estudo**: Analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente dos professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins considerando os aspectos relativos à historicidade, a totalidade e a contradição da constituição desses institutos.

Para viabilizar a efetividade do objetivo geral, são elencados os seguintes **objetivos específicos**: 1- Identificar limites, desafios e possibilidades relacionados à humanização da formação permanente do IFTO Campus Paraíso do Tocantins. 2- Compreender as idiossincrasias do trabalho docente no IFTO Campus Paraíso do Tocantins, considerando as vivências de professores do curso de Licenciatura em Matemática. 3- Refletir sobre a humanização da formação permanente dos professores como contraposição à primazia da formação técnica que se encontra na gênese da constituição dos Institutos Federais.

Na tarefa que se desenvolve com este estudo, se considera que desvelar o objeto se faz meio para a humanização da formação permanente a partir da elucidação dos desafios teóricos e metodológicos. Meio para refutar as amarras dos condicionantes históricos fortemente técnicos e tecnicistas da constituição dos Institutos Federais desde sua gênese aos dias atuais.

⁹ A taxonomia do Domínio Cognitivo de Benjamin Bloom de acordo com Ferraz e Belhot (2010, p. 421) foi desenvolvida para “auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo [...]”. uma classificação dos objetivos considerando a hierarquização baseada na complexidade dos processos mentais (dos objetivos mais simples aos mais complexos). Neste sentido, os níveis das categorias principais foram estabelecidos: 1- Conhecimento. 2- Compreensão. 3- Aplicação. 4- Análise. 5- Síntese. 6- Avaliação. Estes níveis além de obedecerem ao grau de complexidade também se configuram como cumulativos, ou seja, a passagem de um nível inferior a um superior demanda do domínio dos anteriores. Reformulada, a taxonomia a ser estruturada com os seguintes níveis: 1- Lembrar. 2- Entender, 3- Aplicar. 4- Analisar. 5- Sintetizar. 6- Criar.

1.4 Organização das ideias ao longo da pesquisa

Neste *inter*, se faz a apresentação do conjunto do estudo e de sua estruturação. Cada parte que o compõe se constitui em um esforço para concretizar os objetivos propostos. Neste sentido, o estudo apresenta uma estrutura que se inicia com narrativa autobiográfica da autora¹⁰, como esforço pela sua singularização, a partir da narrativa da história de vida sob o título “Preâmbulo de uma trajetória: meu lugar de fala”. A narrativa autobiográfica visa dar a conhecer as condicionantes da pessoa e profissional que dialoga nesta pesquisa com seus pares em prol da humanização da formação permanente.

Sequente ao preâmbulo se apresenta a introdução, trazendo à baila o objeto de estudo, os objetivos e a organização das ideias ao longo da pesquisa.

Sequente à introdução se encontram “os percursos metodológicos” um capítulo que descreve e defende a metodologia do estudo. Apresenta o local da pesquisa e o perfil dos sujeitos, bem como o contexto das narrativas autobiográficas na pesquisa-formação mediada pelos Círculos Dialógicos, e pelos temas geradores (que consistem dos eixos medidores das ações nos círculos).

Docência em um Instituto Federal: uma idiossincrasia que desafia a formação permanente intitula a descrição do desenvolvimento da pesquisa-formação no Campus Paraíso do Tocantins. Trata-se da execução do projeto mediado pelos temas geradores traçados como categorias a priori a partir dos objetivos da pesquisa e agregados às categorias emergentes, produzidos nos Círculos Dialógicos.

Na sequência, apresenta-se uma imersão sobre a formação permanente de professores consubstanciada pelo reconhecimento do humano como ser inacabado pautando-se a base teórica do estudo na ação dialógica proposta por Paulo Freire.

Reiteramos que o reconhecimento do inacabamento do ser humano se apresenta como pressuposto da educação permanente ressaltando-se neste estudo como uma condição prévia para se conceber a formação permanente dos professores.

¹⁰ Ressalta-se que a pesquisa se constitui como produto de formulações de muitas autorias tecidas nos Círculos Dialógicos realizado com os professores do curso de licenciatura em Matemática do Campus Paraíso do Tocantins e suas narrativas autobiográficas, na orientação dialógica e paciente do professor Celso Henz e dos diálogos esclarecedores com os membros da banca: os professores Adriana da Rocha Veiga, Rosane Sarturi e José Ricardo Mafra. Autorias que se cruzam.

A humanização da formação docente se opõe diametralmente ao projeto de desumanização que historicamente tem oprimido os sujeitos. Ela se opõe também aos projetos que visam subsumir o humano a uma racionalidade técnica¹¹. Insere-se como contraponto a esses projetos, constituindo-se como princípio e processo a ser alcançado por seus sujeitos. Nesta perspectiva, vislumbra-se humanizar essa formação.

Considerações: fechando um círculo, abrindo possibilidades, traz as conclusões da pesquisa tecendo os desafios e possibilidades teóricas e metodológicas para a humanização da formação de professores no Instituto Federal do Tocantins, Campus Paraíso do Tocantins.

¹¹ Refutamos a condição subsidiária da educação ao capital, conforme nos lembra Frigotto: “Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”. (FRIGOTTO, 2010, p.28). A resistência pela via humanizadora da educação confere a esta um caráter dialético.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os percursos metodológicos da pesquisa são descritos visando fornecer um panorama dos caminhos utilizados para a construção do estudo. Serviu principalmente para delimitar os passos a serem seguidos favorecendo a manutenção do foco da pesquisa-formação. A abordagem destes percursos prioriza o esclarecimento dos seguintes aspectos: A opção pela pesquisa-formação com enfoque no materialismo histórico-dialético; o contexto das narrativas na pesquisa-formação; o *locus* da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os Círculos Dialógicos: Dispositivo para mediar os encontros e os Temas geradores, que subsidiaram os diálogos; e, os diálogos com as informações obtidas.

2.1 A pesquisa-formação com enfoque no materialismo histórico-dialético

A opção pela pesquisa-formação¹² com enfoque no materialismo histórico-dialético se pautou tanto pelo objeto social, que são os referenciais teóricos e metodológicos¹³ da formação de professores do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins quanto pelos seus sujeitos:

¹² A pesquisa-formação apresenta os sujeitos e suas narrativas autobiográficas, caracterizando-se pelo protagonismo dos sujeitos que se constituem também pesquisadores. Estes sujeitos pesquisam sobre suas formações e se formam enquanto pesquisam. Neste sentido, a pesquisa-formação refuta a polaridade que demarca as pesquisas tradicionais em pesquisador/pesquisado. Josso (2004) informa que foi a partir de 1970 que as histórias de vida passaram a constituir matéria da formação e principalmente a partir de 1990, com a publicação da obra *L'a Histoire de vie comme processus de formation* (A história de vida como processos de formação) de Pierre Dominicé, em 1990 bem como a publicação em 1991 de sua (da pesquisadora) tese de doutoramento intitulada *Cheminer vers soir* (Caminhar para si) e as contribuições de Bernadette Courtois e Gaston Pineau, no Colóquio sobre a formação experiencial de adultos. (JOSSO, 2004, p 24-27).

¹³ Consideramos que os referenciais teóricos e metodológicos da formação permanente de professores no IFTO não se pautam por uma base claramente definida, mas que se encontra fortemente condicionada pela racionalidade técnica que desde o início do século passado tem condicionado o ensino (desde as antigas Escolas de Aprendizes Artífices) ao atendimento das necessidades do mercado. Nesta pesquisa defendemos a humanização dessa formação viabilizada pela autoria dos seus sujeitos: os professores. Para tanto buscamos os aportes teóricos e metodológicos na Pedagogia Dialógica e dialética de Freire; na pesquisa-formação com as narrativas autobiográficas com base nos estudos de Josso; a partir das bases do materialismo histórico e dialético situando os sujeitos e a instituição dentro do contexto social, político, econômico vigentes. Trata-se de referenciais que se cruzam e se imbricam na intencionalidade da afirmação dos sujeitos como produtores de suas histórias. Neste contexto Josso (2009) afirma em entrevista à Margaréte May Berkenbrock-Rosito a influência de Freire em seus trabalhos: A entrevistadora pergunta: “Qual a influência ou impacto de Paulo Freire em teu trabalho?” Ao que Josso responde: “Foi o seu método de análise dos discursos e dos silêncios, como fonte das realidades essenciais, que inspiraram o desenvolvimento da minha maneira de analisar e interpretar as narrativas escritas, no diálogo com autores das narrativas de formação de si, ao longo da vida.” (JOSSO, 2009, p. 138).

professores das licenciaturas do Campus. Associado a estes aspectos, o reconhecimento do inacabamento do ser humano como condicionante do processo de formação permanente. Neste contexto vislumbrou-se a oportunidade de ao mesmo tempo em que se realizava a pesquisa o momento para reflexão e transformação da docência pela formação dialética e dialógica com os sujeitos da pesquisa, através de suas histórias de vida e entrelaçada com elas neste estudo, a minha própria história de vida.

No início do estudo pairou a dúvida entre a escolha pela pesquisa com enfoque fenomenológico ou a pesquisa com o enfoque no materialismo histórico-dialético. A opção deste enfoque e não daquele ocorreu por se considerar conforme Triviños (1987, p. 125) que a pesquisa fenomenológica a despeito de ter se constituído em reação à pesquisa positivista nas ciências sociais, se limita à compreensão do fenômeno sem, contudo, explicar e mudar as estruturas sociais de que derivaram. Contudo, ressalta o autor, que há o esforço de pesquisadores que tem se utilizado da fenomenologia para superar os seus aspectos conservadores. Neste sentido, ainda considerando este aspecto favorável à utilização do enfoque fenomenológico, a opção pelo enfoque do materialismo histórico-dialético se fez mais apropriada para a pesquisa em tela, que pretende ultrapassar o aspecto da descrição e interpretação do objeto.

Corroborando ainda com a escolha do materialismo histórico-dialético, o fato da pesquisa se amparar na *práxis* freireana que entre outros aspectos prima pela superação da situação dada pelo “inédito viável”, que corresponde às possibilidades ainda não experimentadas, e que Freire defende em sua *Pedagogia do Oprimido*. Prefigurando essa configuração como possibilidade na formação permanente de professores do Instituto Federal do Tocantins, no Campus Paraíso do Tocantins, a pesquisa se lança com o viés de se tornar um dos fundamentos da ação/reflexão da mudança defendida por Freire.

Sobre as pesquisas crítico-dialéticas ressalta Silvio Sanchez Gamboa: “Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças”. (GAMBOA, 1987, p.97)

No bojo da formação de professores concebida como formação permanente, a pesquisa que visa à transformação da atividade docente, sempre rumo à humanização, se pauta no diálogo, nas experiências de vida, nas reflexões que refutam a realidade como uma situação fechada, inexorável, ainda que tenha a consciência das dificuldades da mudança. Ademais, respaldos em Cury (2000), ressaltamos que:

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 2000, p. 13)

Neste sentido, com fulcro na exposição de motivos explicitados, se realizou a pesquisa-formação que, utilizando-se das narrativas autobiográficas de professores licenciados em Matemática do curso de licenciatura em Matemática no IFTO, Campus Paraíso do Tocantins, buscou desvelar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores a partir do contexto vivenciado pelos docentes no *locus* da pesquisa, uma formulação endógena, significativa para os sujeitos envolvidos.

Enfatiza-se ainda que a constituição da pesquisa-formação de abordagem qualitativa se encaminhou no viés ressaltado por Minayo (2012, p. 21): “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. São fenômenos sociais em estudo. A compreensão desses fenômenos não pode se pautar pela análise meramente estatística ainda que esta possa ser utilizada, a ela não se resume.

Entende-se, também, de acordo com Esteban (2010) que a pesquisa qualitativa vai além da mera descrição dos objetos, gera resultados para além dos alcançados pelo processo quantitativo. A opção pela pesquisa-formação, uma pesquisa qualitativa se pautou pela necessidade da pesquisa se constituir em ações transformadoras, indo além das constatações das situações vivenciadas, um caminho para construir o “inédito viável” que Freire ressaltou na Pedagogia do Oprimido.

A pesquisa qualitativa, seguindo o processo de organização proposto por Minayo (2012, p. 26), foi dividida em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”. Neste sentido, através da utilização do questionário, consoante aos objetivos do estudo, se desenvolveu inicialmente a pesquisa exploratória, considerando suas finalidades de proporcionar maiores informações sobre o objeto e os sujeitos investigados.

As informações obtidas, além de proporcionarem material para apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa indicaram, previamente, os desafios teóricos e metodológicos atinentes à formação de professores.

Pautada pelos processos e produtos do sujeito e do seu meio face à realidade macro da sociedade capitalista, visualizou-se a compreensão de suas reflexões e ações no fazer docente, de onde se extraiu a matéria referente à identificação dos limites, desafios e possibilidades relacionados à humanização da formação permanente do IFTO Campus paraíso do Tocantins com foco nas transformações das práticas educativas.

Após a fase inicial, exploratória, em que se traçou o perfil dos sujeitos a pesquisa se converteu em explicativa, visando analisar e explicar o objeto e os fatores que o condicionam. Para tanto, priorizou-se a dialética, justificada pela historicidade do objeto. Em relação à dialética, Kosik ressaltou:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas “coisa em si” não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo. (KOSIK, 1976, p. 248).

A relação sujeito-mundo é marcada pelas condições históricas e pela inserção em um meio físico que é o lugar de ação. Os instrumentos disponíveis e a capacidade de transformação destes (instrumentos) faz dos seres humanos sujeitos de suas existências. Somos produtos e construtores de nós mesmos e do mundo com o qual nos fazemos em uma relação dialética. Neste *inter*, ressaltamos em aquiescência à Hannah Arendt:

A vita activa, ou seja, a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ele jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, [...]. (ARENDR, 2008, p.31).

Lembramos também, mediados por Freire, desta condição humana: diferente do determinismo a que estão submetidos os outros animais, os seres humanos têm a faculdade da consciência de existirem no mundo e com o mundo.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica. (FREIRE, 2011a, p. 124).

Tanto em Arendt (2008) quanto em Freire (2011a) a produção dos seres humanos no mundo é também uma autoprodução. Ou seja, as necessidades humanas mobilizam os sujeitos para a ação. É através das ações que são produzidos os meios ou os bens de uso e os serviços que visam saciar as necessidades humanas. Trata-se de um acréscimo de objetos no mundo e de acréscimo quantitativo de elementos na constituição das subjetividades dos próprios construtores: os sujeitos no mundo. Estes aspectos quantitativos agregados promovem uma mudança qualitativa no mundo e nas pessoas.

Em “À sombra desta mangueira” Freire ressalta: “Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele”. (FREIRE, 2013a, p. 37). Essa condição da ação dos sujeitos no mundo muda tanto o mundo quanto os próprios sujeitos nele imersos.

Retomando os objetivos desta pesquisa, o amparo em Andrade (2008, p.12), acerca da dialética se faz concorde no aspecto seguinte: “Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Observando-se que a dialética não se restringe a um método de investigação, pois, constitui-se também como epistemologia. A epistemologia do materialismo histórico dialético confere suporte à pesquisa, com ênfase nas categorias metodológicas: historicidade, totalidade e contradição que de acordo com Wachowicz (2001, p. 175) são as principais leis da dialética.

Quanto à abordagem do problema assumir a forma qualitativa, não se descartam os aspectos quantitativos, pois se considera entre outros princípios, comuns a toda epistemologia dialética, em consonância com Gil, o princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, segundo o qual, “Quantidade e qualidade são características imanentes (inerentes) a todos os objetos e fenômenos, e estão inter-relacionados”. (GIL, 2006, p.31).

2.2 O contexto das narrativas na pesquisa-formação

Enriquecida pelas narrativas dos professores¹⁴: o caminho da metodologia das histórias de vida em formação, a partir das da interpretação que extraímos dos estudos de Marie-Christine Josso, são consubstanciados os estudos da pesquisa-formação como um caminho para a formação permanente a partir da *práxis* freireana.

Josso ressalta que:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentidos para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2004, p.25).

Neste sentido que entendemos porque a pesquisa-formação se constituiu como uma alternativa às pesquisas tradicionais que se caracterizam pela oposição pesquisador/pesquisado. Na pesquisa-formação o pesquisador é também um sujeito da pesquisa e os pesquisados são também pesquisadores. Uma nuance que presentifica a dialética do educador-educando que Freire defende contra a “educação bancária”.

Ressalta-se, em consonância com Josso, que a história de vida em formação com recorte para uma abordagem biográfica tematizada não abarca a totalidade da história de vida de uma pessoa, mas cuida da história de vida atinente ao projeto proposto. Eis um caminho que a despeito de sua estreiteza em relação à história de vida dos envolvidos se faz larga à proposta da pesquisa. Neste sentido, lembramos com a pesquisadora que:

Notar esta diferença é salientar que as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. (JOSSO, 2004, p. 31).

Com base nos estudos da pesquisadora supracitada, em relação às narrativas das histórias de vida tematizada, o estudo presente considerou as narrativas que se relacionam

¹⁴ As narrativas na pesquisa-formação se pautam pelas contribuições de Marie-Christine Josso, a autora referindo-se ao tema alude que se trata da: “[...] mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção do sentido para os autores dos relatos”. (JOSSO, 2004, p. 23) Cuida-se de ressignificar a prática pela comunicação, pelo diálogo consigo e com os outros. Pautadas pelos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa-formação, utilizamos as narrativas das histórias de vida com foco na socialização das vivências, rico material para a formação docente.

com a prática docente, desde os impulsos iniciais às questões pertinentes e alusivas à escolha da docência como profissão.

Na pesquisa-formação interessam as pessoas e instituições envolvidas e, sobretudo, os caminhos da formação permanente. É um recorte que não se faz descolado do sujeito em toda a sua subjetividade. Mas, ainda assim é um recorte que visa uma rigorosidade metódica, pautado pela compreensão dentro do contexto em que se encontra inserido. Considerando essa especificidade e com o propósito de orientar a escrita das narrativas autobiográficas dos professores, foi entregue a estes sujeitos um roteiro com orientações com a sugestão de elementos a serem ressaltados em suas narrativas.

Especificando os tempos das escritas das narrativas dos professores, ressalta-se que ocorreram em momento sequente ao primeiro encontro no Círculo Dialógico.

Nos encontros e nos apontamentos fomentados nos Círculos Dialógicos, se utilizou como referência à *práxis* freireana, sobretudo nos encontros que o educador promoveu nos Círculos de Cultura.

No primeiro encontro, no Laboratório de Matemática/ Física, foi apresentado aos docentes o projeto com seus objetivos e solicitado que escrevessem as narrativas de suas histórias de vida com foco na formação docente. Atendendo a solicitação dos professores, foi enviado por e-mail tanto o questionário quanto o roteiro para as narrativas autobiográficas.

Demais encontros ocorreram na sala do núcleo docente de Matemática. Os professores apresentaram suas narrativas e dialogaram consubstanciando pontos de vistas pautados por teorias e vivências relacionadas aos temas geradores.

Ressalta-se que as narrativas, assim como a produção dos diálogos traçados nos Círculos Dialógicos mediados pelos temas geradores constam no terceiro capítulo e no quarto capítulo desta dissertação. No entanto, pela riqueza que as histórias de vida apresentam e a limitação de retratá-las em sua totalidade nos referidos capítulos, e mais, pela apresentação dos sujeitos por cada um deles, na convergência com o referencial teórico de “cada um dizer sua palavra”, apresentamos na íntegra estes produtos/processos nos anexos (anexo C).

2.3 Locus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, no Campus de Paraíso do Tocantins. O Campus atende alunos em ensino regular nos dois níveis da educação: educação básica e ensino superior. Encontra-se localizado no Distrito Agroindustrial da cidade de Paraíso do Tocantins, próximo à Rodovia BR 153, Km 480, a 10 quilômetros do centro urbano, local que abriga a comunidade de Santana carinhosamente chamada de Santaninha.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei 11.892/2008 e suas alterações, como parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente, Institutos Federais, juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET- RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

No contexto de criação dos Institutos Federais, o Tocantins contava com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e a Escola Técnica Federal de Palmas, sendo que o atual Campus de Paraíso do Tocantins se configurava como Unidade Descentralizada da Escola Técnica Federal de Palmas. O IFTO, portanto foi criado a partir da integração das duas escolas. Atualmente o Campus Paraíso do Tocantins, entre outros cursos, oferece dois cursos de formação de professores: Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

2.4 Sujeitos da pesquisa: professores, professoras e suas vivências

Optou-se, no estudo, pelo diálogo com quatro dos oito professores licenciados em Matemática, que atualmente ministram aulas no Curso de Licenciatura em Matemática no IFTO Campus Paraíso do Tocantins. Com estes professores foram realizados os encontros mediados pelo Círculo Dialógico. Ressalta-se que a opção considerou o número de professores em Regime de Trabalho com Dedicção Exclusiva, no total de cinco docentes e a necessidade de substituição, se necessário, de um desses docentes, chegando-se ao total de

sujeitos da pesquisa: quatro professores, que corresponde a 4/5 dos professores DE e 50% (cinquenta por cento) dos professores de Matemática do Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática.

Ressalta-se que como característica da pesquisa-formação, a autora que propõe o estudo se constitui também como pesquisadora-pesquisada, incluindo-se com sua narrativa de história de vida (preâmbulo da dissertação) e participa ativamente como coordenadora dos Círculos Dialógicos na proposição de temas geradores *à priori*. E, dialógica e dialeticamente dos temas que surgiram nos encontros. Contudo, a autora não figura como entrevistada.

A pesquisa-formação com os professores se realizou com o auxílio dos Círculos Dialógicos além da utilização da narrativa das histórias de vida e entrevistas, com auxílio de questionário, como caminhos para se traçar e analisar os perfis dos professores e tecer os postulados constitutivos dos desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente.

Importante destacar que este estudo não seria possível sem a disponibilidade e atenção dos seus sujeitos, que mesmo diante das dificuldades para participar dos encontros e de tempo para escreverem suas histórias de vida e de responderem à entrevista, se comprometeram compartilhando das atividades da pesquisa-formação.

Entremeando os encontros, foram realizadas as entrevistas com cada um dos quatro professores participantes da pesquisa, cada um a seu turno.

A entrevista seguiu um roteiro previamente organizado no questionário (apêndice B) que favoreceu a construção de um quadro com o perfil dos sujeitos da pesquisa.

O perfil dos sujeitos foi traçado considerando as seguintes informações: denominação que receberam neste estudo, curso de graduação, titulação atual, curso de pós-graduação *stricto sensu* em andamento e as informações acerca do docente se encontrar ou não afastado para a qualificação.

Visando apresentar as informações do perfil de forma condensada e para melhor visualização, consideramos pertinente organizá-las em um quadro, que exibimos em seguida. Para a denominação dos professores - Cristina, Loibel e Aethos - foram utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa para garantir o anonimato, exceção à denominação Simone que foi solicitado pela professora que eu a denominasse. Considerei Simone, pensando em Simone de Bevoir. Após a anuência da professora, mantivemos o pseudônimo.

Ressalta-se que não consta no quadro a informação de tempo de exercício da profissão no local da pesquisa, mas se faz pertinente informar que os sujeitos desenvolvem suas atividades na licenciatura do IFTO Campus Paraíso do Tocantins há mais de três anos.

Professor (a)	Graduação	Titulação	Curso(s) em andamento em 2015	Afastamento para qualificação em 2014/2015
Professor Aethos	Licenciatura em Matemática e em Química	Especialista	Mestrado em Agroenergia	Não
Professora Cristina	Licenciatura em Matemática	Especialista	Mestrado em Agroenergia	Não
Professor Loibel	Licenciatura em Matemática	Mestre	-	-
Professora Simone	Licenciatura em Matemática	Mestre	Doutorado em Educação Matemática	

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Fonte: Produzido pela autora a partir da entrevista com os sujeitos da pesquisa

No quadro pode-se observar que três dos quatro professores estão em qualificação *stricto sensu*. Há dois especialistas e dois mestres. Dois professores estão participando de programa de mestrado em Agroenergia uma docente está no doutorado em Educação Matemática. Todos são licenciados em Matemática e um deles é também licenciado em Química.

Ressalta-se que por conta de $\frac{3}{4}$ (três quartos) dos sujeitos se encontrarem participando de programas de pós-graduação, conforme informação do quadro, os encontros nos círculos se tornaram um imenso desafio. Por outro lado, o dado demonstra que os professores não estão

inertes antes a necessidade de cuidar de suas formações. Dos três sujeitos em qualificação apenas um se encontra afastadas das atividades docentes, dois professores tem que coordenar as atividades docentes com as atividades da qualificação.

2.5 Círculos Dialógicos: Dispositivo para mediar os encontros

Os encontros com os professores nos Círculos Dialógicos foram realizados seguindo a metodologia dos Círculos de Cultura utilizados por Paulo Freire nos encontros com os adultos em alfabetização. Utilizamos a denominação Círculo Dialógico como adaptação para diferenciar o processo que agora não se faz com sujeitos em alfabetização, mas sim como ação-reflexão-ação de professores em processo de formação.

Beisiegel (2010) ressalta que as bases do método de Paulo Freire já se encontravam estabelecidas desde os fins da década de 50 e que em maio de 1960 Paulo Freire contribui para a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife atendendo solicitação do prefeito Miguel Arraes, eleito em 1959. E, de acordo com Freire, foi neste trabalho que emergiu o círculo de cultura: “Coordenávamos, naquele Movimento, o “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançáramos duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”.” (FREIRE, 2011b, p. 135, grifos do autor). Na abertura da obra citada, Francisco Weffort fornece uma importante contribuição acerca do sentido do Círculo de Cultura:

[...] círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 2011b, p.10).

O Círculo de Cultura se constituía como um lugar democrático para a aprendizagem de sujeitos. Subvertendo a ordem enfileiradas das carteiras de uma sala de aula tradicional pela organização em círculo, bem como substituindo os conteúdos genérico das cartilhas pela realidade concreta dos sujeitos, produzem a educação libertadora. Compreendem suas

condições no mundo. Promovendo encontros dialógicos objetivam o mundo que os rodeiam e objetivam suas produções neste mundo.

Freire esclareceu (em nota de rodapé) o que o círculo de cultura significava no contexto de um processo histórico em que a escola se mostrava hermética e passiva:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2011b, p. 135).

Como nos Círculos de Cultura a pesquisa-formação se fez com as palavras e temas do meio dos sujeitos, os conteúdos emergiram das situações reais, concretas. Assim também ocorreram os diálogos com cada professor se posicionando.

A compreensão de Círculo de Cultura recebeu do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido importante contribuição para o esclarecimento de sua amplitude. Através do professor conferimos que:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o compreende-o como projeto humano. Em **diálogo circular**, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. **Todos juntos, em círculo** e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. **Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza**. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (FREIRE, 2011a, p. 24, grifos nosso).

O Círculo de Cultura inaugura uma forma de fazer, uma metodologia para a alfabetização de adultos, mas além de um modo que privilegia a vivência democrática, a alfabetização tem no diálogo, no reconhecimento dos educandos como sujeitos e não objetos: instala-se a dialética educador-educando, educando-educador, que Freire defende e realiza em oposição à “educação bancária”.

Trata-se de uma formação que se faz com os sujeitos em uma disposição geométrica circular, evitando-se as cadeiras enfileiradas, de uns atrás dos outros voltados para um sujeito à frente que como um oráculo que teria respostas prontas sem a necessidade de

problematização de situações existenciais. Sem espaço para transformação. Como se a história e suas contradições pudessem ser anuladas por uma escatologia pedagógica.

Nos Círculos Dialógicos desta pesquisa-formação, que se pautaram nos Círculos de Cultura de Freire a busca de respostas aos desafios da vida e do trabalho são postos, mas estas respostas são (re)construídas, geradas pela problematização do contexto cultural, histórico, social, político e econômico dos sujeitos.

Considerando que o ser humano coisificado pela educação da submissão, da passividade, própria da imposição capitalista, tem meios para promover sua libertação. E este meio se faz, sobretudo com o diálogo entre sujeitos que se reconhecem como fazedores de histórias que veem em si e nos outros possibilidades de ação transformadora pois têm na palavra a ferramenta para essa transformação.

2.5.1 Temas geradores: proposições e mediações

Absorver o universo temático próprio da atividade docente no Campus Paraíso do Tocantins se constituiu no esforço da pesquisa que se pautou pela produção endógena. Não foram os problemas genéricos da educação, ou ainda questões específicas de outros campi ou instituições ou mesmo, de outros cursos, que não a licenciatura em Matemática do supracitado Campus do IFTO, o contexto de onde extraímos as matérias que se somaram às narrativas e entrevistas para o diálogo elucidativo e transformador.

O processo endógeno tem nos temas geradores seus aportes principais, pois, além de estratégia metodológica, tais temas são eixos que constituem conteúdos contextualizados relacionados às necessidades e contingências da prática pedagógica, por isso, significativa aos sujeitos da pesquisa. Neste sentido explicava Freire sobre a investigação dos temas geradores:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2011a, p.133-134)

Respalhada pelo estudo/vida de Freire, vislumbrou-se, nos Círculos Dialógicos o partejamento de novas temáticas e a materialização das elucubrações em ações transformadoras. Com base na defesa do reconhecimento da produção dos sujeitos em

interação, notadamente comprometida com a humanidade, vimos nos Círculos de Cultura, o caminho viável e pertinente para a realização do estudo em voga.

2.6 Dialogando com as informações obtidas

Na inserção do diálogo com as informações que visam delinear os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores do IFTO considerou-se a realização da análise das condições fáticas e normativas em que os cursos de licenciaturas adentram os Institutos Federais e em particular no Campus Paraíso do Tocantins. Isto porque consideramos que esta inserção impulsiona a investigação acerca da formação de professores.

Considerando a necessidade de um justo termo metódico conveniente com a especificidade da pesquisa qualitativa que não separa o objeto de seu contexto para descrevê-lo e interpretá-lo, analisou-se pertinente ao estudo em tela, a utilização da técnica da triangulação na coleta e análise dos materiais, a partir de Triviños (1987). Sobre o objetivo desta técnica o autor preleciona:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

As interações dos sujeitos entre si e destes com o meio circundante são matérias de pesquisa que não se dissociam nos estudos que se utilizam do materialismo histórico e dialético, portanto, o tecido forjado a partir dessas interações tem na técnica supracitada um suporte para compreensão da realidade ainda que não seja fácil, como ressaltado por Triviños acerca dos estudos qualitativos e suas implicações.

A pesquisa-formação apresenta os sujeitos dizendo suas palavras, em três diferentes contextos: nas entrevistas, nas narrativas de suas histórias de vida e nos Círculos Dialógicos. A partir das informações obtidas nestes contextos acrescidas pelas informações do meio em que estes sujeitos se situam e dos processos e produtos da estrutura macro econômica e cultural se processa a técnica da triangulação. Esta técnica se divide didaticamente em três enfoques de acordo com Triviños (1987).

No primeiro enfoque, centrado nos processos e produtos dos sujeitos se situam os questionários e os resultados das entrevistas, as narrativas dos professores bem como as conclusões dos debates nos Círculos Dialógicos.

O segundo enfoque que agrega os elementos produzidos pelo meio do sujeito faz um recorte delimitando alguns documentos: leis e regulamentos. Ressalta-se que entre as Leis analisadas encontram-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei de Criação dos Institutos Federais. Quanto aos Regulamentos, o estudo considerou o Regulamento Interno para Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e o Regulamento para o Programa de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

Compõe o terceiro enfoque os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito. Neste se contextualiza o espaço macro, a sociedade capitalista e suas contradições.

Este estudo, por se fazer dialético, considera a totalidade da realidade por isso os momentos e enfoques distintos constituem partes de um todo imbricado cuja divisão se faz como necessidade didática. Ademais, a técnica da triangulação se constitui interdependente em relação aos processos de busca da informação e de sua análise, como se observa com Triviños:

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e a Análise dos Dados *uma etapa* no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer idéia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

Com o processo de triangulação das informações se seguirá a análise qualitativa. A partir dos estudos de Minayo se compreende que a pesquisa qualitativa aborda questões próprias dos sujeitos que vão além da palavra dita, encontrando na interpretação a partir da observação de quem pesquisa:

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (MINAYO, 2012, p. 27).

Visando o diálogo com as informações obtidas na pesquisa conforme os enfoques da técnica da triangulação, se processaram os passos seguintes:

No primeiro momento, foi feita a organização dos documentos e materiais elencados nos Círculos Dialógicos, nas narrativas e nas entrevistas. Nesta fase, técnica não olvidou da dimensão humana que se alude ao largo de toda a pesquisa, considerando com Freire que,

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo um processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 2011a, p.139).

No segundo momento realizamos uma aproximação epistemológica entre os achados e o referencial teórico. Ressalta-se que, com foco no humano, a pesquisa se realizou vivificada pelos seus sujeitos, um estudo de um tempo-lugar concreto, em constante mutação. Ressalta-se neste aspecto a dialética das interações sociais tecidas no decorrer do estudo demarcando dinâmica da historicidade do sujeito e do objeto. Neste sentido que se impõe a necessária relativização dos resultados, ou a síntese que obtivemos à luz do contexto de sua ocorrência.

No terceiro momento foi evidenciado a formação permanente dos professores do IFTO e os desafios teóricos e metodológicos para sua humanização, observando os marcos teóricos da pesquisa.

Traçou-se até aqui um prévio estudo que iniciou com a narrativa autobiográfica da autora seguida pela introdução. Sucede a esta o capítulo intitulado percursos metodológicos da pesquisa. Este antecede o estudo acerca da idiosincrasia do trabalho em um Instituto Federal.

3 DOCÊNCIA EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA IDIOSSINCRASIA QUE DESAFIA A FORMAÇÃO PERMANENTE

Ao se cuidar de arcabouço teórico-metodológico este estudo considerou que os Institutos Federais possuem vasta experiência no ensino profissionalizante técnico e tecnológico, mas ainda não amadureceu uma concepção de formação de professores, seja por ser ainda um investimento recente das políticas públicas educacionais, os cursos de formação de professores nos IFs, seja pela cultura arraigada de formação de técnicos para o mercado de trabalho. Tal condição dos Institutos Federais pode ser explicada pelo histórico da criação destes Institutos como parte da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica desde sua origem em 1909 como Escolas de Aprendizes Artífices, “destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito” (MEC, 2009, p.2). O histórico da educação profissional ressalta o caráter de formação de técnicos para a indústria.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a **formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização**. (MEC, 2009, p.4, grifo nosso).

A centralidade da formação técnica institui a formação de contingente para atendimento aos interesses econômicos da sociedade brasileira em recente processo de industrialização. Neste contexto prioriza a técnica em detrimento de uma formação geral.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs [...] (MEC, 2009, p.5).

A urgência imposta pelas questões econômicas são a tônica da instituição, seguindo neste sentido o processo de expansão, que gradualmente amplia não só o número de vagas, mas também sua concepção de instituição. “De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira”. (MEC, 2009, p.5). O documento ainda ressalta que em 1999 foi retomado “**o processo de**

transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978”. (MEC, 2009, p.5, grifos do autor).

As mudanças ocorridas na Rede Federal ainda contaram com a construção de 64 unidades de ensino possibilitadas pela primeira fase do plano de expansão em 2005. “Também nesse ano Transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil”. (Idem, p.5).

Em 2008 a Lei 11.892 institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais figurando entre seus objetivos, as licenciaturas.

As licenciaturas no IFTO, Campus Paraíso emergem como possibilidades de ampliação da inclusão de sujeitos na educação superior, com possibilidade de maior inserção no mundo social do trabalho e, por conseguinte, da melhoria da qualidade de vida desses sujeitos.

Consideramos que a partir do momento em que as licenciaturas foram introduzidas no IFTO, um leque de possibilidades para a formação permanente se abriu. Isto porque a atuação dos docentes destes cursos tem um viés diferenciado da atuação dos docentes dos cursos técnicos. Neste novo cenário aumenta o quantitativo de professores licenciados. Pedagogos que antes só tinham vaga como técnicos administrativos passam a fazer parte do quadro de professores também. Consideramos que esta situação favoreceu as discussões acerca da formação, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos alunos dos cursos de licenciatura.

Na perspectiva de realizar uma mudança qualitativa, mediatizada por uma intervenção pedagógica intencional, com vistas a atender o cidadão para uma sociedade democrática vislumbramos a necessidade de transformar as práticas e concepções herdadas de uma matriz técnica em um percurso mais humanizado, de formação do sujeito em sua totalidade, refutando conceber tanto os educandos quanto os professores dos Institutos Federais como meros *Homo faber*¹⁵, pois é próprio do ser humano a ação-reflexão-ação, seja em

¹⁵ *Homo faber*: utilizado com o sentido de denominar o homem que faz, que fabrica, em oposição ao homem que pensa, o que planeja. Sentido alcançado pelas concepções que dicotomizam os sujeitos em ser de ação e ser de reflexão. É a alienação do trabalhador, de acordo com a concepção marxista. Na sociedade capitalista, em que os meios de produção estão sob a posse de uns poucos e o trabalho sobre os ombros da grande massa, sustentando o lucro adquirido com a mais-valia o trabalhador é considerado, pelo capital, como uma peça da engrenagem. A coisificação dos trabalhadores e a negação de suas capacidades de reflexão são atribuídas pela relação que o trabalhador tem com o objeto de produção, pela ação de transformar, com suas mãos, a matéria bruta em produto acabado. A despeito do termo *faber* Hannah Arendt, em “A condição humana” esclarece, em

atividades que exigem maior elaboração intelectual, seja em atividades com menor complexidade. Apesar dessas dimensões do humano, Gramsci aduz que:

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual. Ele é em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção de mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Os sujeitos não se limitam a transformar a matéria bruta em produto acabado, pronto para o consumo, sendo condição ontológica do ser humano sua constituição como ser pensante, a ação não ocorre isolada, ela se faz acompanhada do planejamento, da reflexão. Não se faz suficiente que tais dimensões do ser humano sejam reconhecidas pelo IFTO e demais instituições escolares e preconizadas em seus currículos se não forem efetivadas pelas práticas pedagógicas e estas fundamentadas em princípios que priorizem a centralidade dos sujeitos em formação.

Neste sentido, somos também, partícipes da concepção de que a educação deva primar pela ação-reflexão, proporcionando a conscientização dos sujeitos, posto que seja uma prática estritamente humana conforme ressaltando por Freire. O educador categoricamente afirma: “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. (FREIRE, 1996, p.92). A educação viva tem como seu suporte, sujeitos vivos em constante interação.

Considerando o histórico recente das licenciaturas como atribuições dos Institutos Federais, conforme explicitado anteriormente, a constituição de bases teóricas e metodológicas para a formação humanizada de professores são ainda pouco expressivas, em que pese os esforços de educadores materializados nos trabalhos de várias comissões constituídas para coordenar estudos referentes às bases das formações dos cursos de graduação e aqueles voltados à capacitação/qualificação dos professores. Tais iniciativas esbarram em várias limitações e constituem desafios à humanização da formação docente.

Importante ressaltar que os cursos de formação de professores no Campus Paraíso do Tocantins foram oportunizados pela Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais. A lei

nota de rodapé: “[...] provavelmente se relaciona com *facere* (“fazer alguma coisa”, no sentido de produção), aplicava-se originariamente ao fabricante e artistas que trabalhavam com materiais duros como pedra ou madeira; era também usada como tradução do grego *tekton*, que tem a mesma conotação.”. (ARENDDT, 2008. P. 149)

estabeleceu, entre seus objetivos, ministrar a educação superior, destacando a “licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Ficou estabelecido o percentual de no mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas nos Institutos Federais para as licenciaturas.

Pelos motivos supracitados, no contexto da criação dos IFs, a inserção do curso de Licenciatura em Matemática no Campus Paraíso do Tocantins foi motivada, tanto por uma determinação legal: a inserção no mundo jurídico da lei nº 11.892/2008 quanto, pela realidade fática: a carência de professores devidamente habilitados para o ensino de matemática em Paraíso do Tocantins e seu entorno. Mais da metade dos docentes que ministravam aulas de Matemática na Regional de Paraíso não eram habilitados para tal exercício.

De acordo com informações constantes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Paraíso do Tocantins, levantamento junto à Diretoria Regional de Educação dava conta que no ano de 2009, dos 92 (noventa e dois) professores que atuavam em sala de aula com a disciplina de Matemática, 48 (quarenta e oito), ou seja, 52,2% (cinquenta e dois vírgula dois por cento) não possuíam a formação específica para esta atividade. O quadro da formação de professores de Matemática configurava-se com as seguintes formações e respectivos quantitativos: Biologia 2 (dois) professores, Ciências 3 (três) professores, Engenharia Agrícola 1 (um) professor, Engenharia de Alimentos 3 (três) professores, Geografia 1 (um) professor, História 1 (um) professor, Magistério 3 (três) professores, Normal superior 10 (dez) professores, Pedagogia 15 (quinze) professores e Química 9 (nove) professores. Ressalta-se que a Diretoria Regional de Paraíso agrega os municípios de Abreulândia, Araguacema, Cristalândia, Caseara, Divinópolis, Lagoa da Confusão, Marianópolis, Nova Rosalândia, Paraíso, Pium e Pugmil. (IFTO, 2013b).

Confirmando a carência de professores junto à Diretoria Regional de Educação de Paraíso, o IFTO demonstrou a defasagem de professores com formação específica para atuação na educação básica, principalmente em relação ao ensino de Matemática, justificando assim a necessidade de criação do curso.

Priorizou-se no escopo das licenciaturas do IFTO Paraíso do Tocantins: o atendimento da educação de qualidade; atendimento da educação básica; democratização do acesso ao nível superior, entre outros aspectos. As licenciaturas seguiram estas diretrizes para a sua

implantação. A partir dessa implantação dos cursos de licenciaturas no Campus foi se configurando um corpo de docentes que se juntaram formando um colegiado¹⁶.

As inovações metodológicas e teóricas são cogitadas e lançadas como objetos de discussão nas reuniões pedagógicas e em seminários, em um reconhecimento expresso de que um novo cenário que se descortinou com a inserção das licenciaturas e que para o atendimento destes outros sujeitos exige-se outras pedagogias, parafraseando obra de Arroyo (2012).

Neste novo cenário no exercício da docência nos Institutos Federais grande parte dos docentes ministram aulas tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Consideramos este aspecto como uma das idiossincrasias dos IF's que constituem desafio à formação permanente. Na narrativa da professora Simone esta idiossincrasia do trabalho em um Instituto Federal são ressaltadas como desafio e privilégio:

[...] atuo como docente na Educação Básica, com as turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Percebo como um desafio e um privilégio uma atuação diversificada como esta. Concomitante à formar professores para a Educação Básica, sou uma professora de Educação Básica. Pesquiso (olhar externo) e estou incluída no processo. Nesse contexto profissional, a vontade e a certeza da necessidade de maior qualificação em Educação Matemática são claras e me compeliram a buscar um Programa de Doutorado em Educação Matemática. Atualmente sou aluna do Doutorado em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo e estou inserida na linha de formação de professores. (SIMONE).

A professora ressalta a necessidade da qualificação, uma qualificação que respondesse aos desafios de sua docência. Em suas palavras esclarece que seu doutorado em Educação Matemática se deu como resultado deste reconhecimento. Interessante à observação da professora sobre o trabalho nos dois níveis da educação que aponta não apenas o desafio, mas o privilégio dessa atuação. A professora nos traz elementos para reiterar que o trabalho docente no Instituto Federal apresenta especificidades desafiadoras que se configuram também como privilégio.

A partir da fala da professora percebemos a necessidade de espaços de formação para o atendimento dos diferentes níveis da educação como meio para a profissionalização docente. E esta necessidade desafia os Institutos Federais. Neste contexto se situa a defesa de uma formação permanente que proporcione sólidos conhecimentos, que promova o diálogo entre teoria e prática.

¹⁶ No IFTO os colegiados são formados pelos professores que ministram aulas nos cursos, sendo que alguns (professores) ministram aulas na educação básica e na educação superior e neste caso, tanto nos cursos de licenciaturas como nos bacharelados e tecnológicos.

Entendemos que para superar essa relação dicotômica entre teoria e prática, se faça necessário uma profunda transformação teórico-metodológica dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais na perspectiva da humanização, fomentando a sólida formação pedagógica. Trata-se de uma imersão que se faz também curricular.

Neste sentido, a mudança significativa, a partir da formação permanente é o que se deseja, contudo, sua concretização demanda de estudos e propostas de ações conscientes, originadas do trabalho partilhado, com objetivos convergentes para a transformação da realidade dada. Tarefa que não é fácil, pois necessita do encontro paciente dos educadores, de tempo dedicado às questões centrais da educação como o processo de ensino e aprendizagem, a eficiência da transposição didática, as metodologias que lhes dão o suporte, entre outros, sem relegar as questões marginais como, por exemplo, as condições de acesso¹⁷ à instituição escolar.

Ressaltamos que a partir da mobilidade de exercício da docência nos dois níveis da educação escolar resulta em interações em contextos diferenciados: na educação básica, por exemplo, os professores participam de conselhos de classes e reuniões com pais de alunos. No ensino superior, são as reuniões dos colegiados (assim mesmo no plural porque alguns professores fazem parte de dois ou mais colegiados) e as reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Essas incumbências da docência no IFTO fazem parte das idiossincrasias. Esta especificidade subsidia a defesa de que para a elucidação dos desafios à humanização da formação permanente dos professores dos Institutos Federais se faz imprescindível analisar as condições vivenciadas por estes institutos em relação às normas, às necessidades e as contingências. Neste sentido que situamos os temas geradores como eixos para conduzir o estudo ao tempo que reafirmamos com Freire que:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 2011b, p. 121).

¹⁷ Neste caso, em relação ao Instituto Federal, Campus Paraíso do Tocantins, o acesso tem dois vieses igualmente relevantes: primeiro o acesso aos cursos por meio de processo seletivo para a garantia da vaga. O segundo viés de acesso se refere ao trajeto que os alunos, professores, técnicos administrativos e a comunidade em geral que não moram na comunidade de “Santaninha” no Distrito Industrial de Paraíso, onde o Campus se encontra localizado, tem que percorrer. Um desafio que nem todos conseguem superar pois os acidentes na BR 153 com vítimas são constantes.

A escolha dos temas geradores é um momento de partilha. Um momento de reconhecimento das questões que povoam o universo dos sujeitos. Uma seleção entre tantas. Nesta perspectiva que se desenvolveram os Círculos Dialógicos.

3.1 Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente

Nos Círculos Dialógicos princípios mobilizadores abalizaram a ação/reflexão vivenciada. O estudo se fez colaborativo. Quisemos aproximar a importância dos Círculos Dialógicos para os professores com a importância do Círculo de Cultura para seus participantes, conforme explanação delineada pelo professor Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido de Freire:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2011a, p. 15).

Dialogando com os sujeitos redimensionamos os conhecimentos que dispomos, refazendo ou afirmando concepções e práticas. Neste sentido que o Círculo Dialógico se configurou, sobretudo como um lugar de trocas.

Inicialmente, o encontro com os professores para apresentação da pesquisa ocorreu durante uma reunião do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática, no segundo semestre de 2014. Neste encontro, apresentamos o projeto de pesquisa enfatizando os objetivos e a metodologia do trabalho. Solicitamos a participação dos docentes, explicando sobre a necessidade de suas contribuições com a concessão de entrevista e a formulação dos temas geradores para os encontros nos Círculos Dialógicos. Convidamos os docentes a produzirem as narrativas de suas histórias de vida.

Recepcionada pelos professores, a pesquisa-formação encontrou um campo fértil para o diálogo formativo. A figura abaixo apresenta os temas geradores selecionados que mediaram o diálogo nos Círculos com os sujeitos.



Figura 1 – Temas Geradores da pesquisa-formação

Fonte: Produzido pela autora a partir da pesquisa-formação

No primeiro Círculo Dialógico apresentamos o seguinte tema: **Ser professor(a) do IFTO**, este tema foi previamente pensado pela autora, ainda sem a contribuição dos sujeitos da pesquisa (coautores).

Em cada novo encontro, a partir do diálogo tecido e da narrativa apresentada, novos temas geradores foram formulados dialógica e dialeticamente, para o encontro presente e para o Círculo Dialógico seguinte considerando a pertinência aos objetivos da pesquisa e a relevância para o conjunto dos participantes.

A partir dessa construção reafirmamos que “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a

investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores”. (FREIRE, 2011a, p. 121, grifo do autor).

Consideramos pertinente apresentar os temas geradores dialogando com as narrativas dos professores e com as questões das entrevistas. Neste contexto, após o estudo sobre o tema “Ser professor (a) no IFTO” seguiram os respectivos temas: diálogo; humanização; desafios teóricos e Metodológicos; e, formação permanente.

Outros temas surgiram e por não termos tempo, nem a pretensão de esgotarmos as questões da formação, estes foram elencados como temas urgentes. Mas, ficaram como sugestões para futuras discussões, mas trazemos aqui destacados para temas: inclusão; profissionalismo na educação, e; planejamento e avaliação.

O diálogo sobre o tema gerador **Ser professor (a) no IFTO** ressaltou as condições do trabalho docente na educação básica tanto nas escolas municipais e estaduais quanto nas escolas privadas, um paralelo com o trabalho docente nas universidades também foi tecido. Destacamos os pontos convergentes e divergentes entre os trabalhos realizados nas diferentes instituições educacionais e os professores consideraram que o trabalho no IFTO, a despeito dos desafios, tem condições favoráveis para o seu desenvolvimento. Neste sentido, o professor Loibel ressaltou que **ser professor no IFTO** consiste em “Uma oportunidade de trabalhar com melhores condições do que em outras instituições públicas”. Referindo-se ao exercício em outras instituições escolares. Neste sentido também compreendeu a professora Cristina: “Privilégio parte física, (corpo docente); desafio: aulas no superior e médio; busca de aperfeiçoamento”.

A professora Cristina aponta um dos desafios de ser professora no IFTO, o desafio de ministrar aulas no ensino superior e no ensino médio, após ressaltar as condições da estrutura física à disposição dos professores como um privilégio. Sua fala demonstra a satisfação com a estrutura recente à disposição dos docentes. Pois até julho de 2014 havia apenas uma sala para os sessenta e cinco professores (em média, havia/há variações desse número em decorrência de contratações de docentes nos semestres letivos). No início e no final dos semestres, quando havia maior concentração de professores era comum alguns ficarem aguardando a saída de outros que ocupavam cadeiras, mesas e computadores, para atividades docentes. Chegávamos a perguntar quem estava prestes a desocupar o ambiente. Pedíamos por vezes para deitar os materiais sobre as mesas para guardar a vaga.

No retorno ao trabalho, no segundo semestre de 2014, já sabíamos da mudança de ambiente, realizada em julho, porque fomos informados antecipadamente e convidados a desocupar os escaninhos.

Nas novas salas dos professores, denominadas de Gabinetes Docentes foram disponibilizados para cada professor efetivo: um armário, uma mesa, uma cadeira e um computador. A antiga sala de professores passou à sala de reuniões.

A nova estrutura proporcionou melhores condições ao exercício das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A professora Simone ressalta o trabalho no IFTO como conquista de um espaço privilegiado. Neste sentido afirma que ser professora no IFTO consiste em: “[...] uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional, constantes”. (SIMONE). Neste sentido também visualiza o professor Aethos: “Sonho realizado. Motivação para seguir na profissão; autorrealização”. Através das palavras dos sujeitos da pesquisa o exercício da atividade docente no IFTO, um dos Institutos Federais que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consiste em uma conquista pessoal e profissional. Um lugar de trabalho que favorece o docente em seu desenvolvimento profissional.

Mediando o segundo encontro no Círculo Dialógico esteve em voga o **Diálogo** como tema gerador. Eleito pela pertinência com o estudo, pela relevância de sua contribuição à humanização da formação fez-se indispensável.

A professora Cristina fazendo referências ao elevado número de evasão no curso de Licenciatura em Matemática, ressaltou a importância do diálogo como elemento necessário. O diálogo como base para tornar o curso mais humanizado e diminuir a evasão. Ela afirma: “Necessário para o bom andamento do processo, diminuir evasão humanizar o curso”. (CRISTINA). O diálogo, nesta perspectiva aparece como elemento fundamental ao processo de humanização da educação.

Para o professor Aethos o diálogo como processo de reconhecimento do outro e de suas concepções é fundamental, mas precisa haver um cuidado para que não se transforme este importante fundamento das relações interpessoais em banalização destas mesmas relações, principalmente quando se refere às relações entre professores e alunos. Alerta o professor: “O diálogo é importante desde que não ultrapasse as barreiras da intimidade. O

docente professor deve ser humanista, desde que não se envolva muito, pois muitos alunos confundem liberdade com libertinagem”. (AETHOS)

Ressaltando a necessidade do diálogo produtivo e responsável o professor busca resguardar a intimidade do docente. Neste contexto emerge o receio amparado nas experiências vivenciadas pela utilização inadequada da liberdade que por vezes prejudica as relações interpessoais. Compreensível porque a recente democracia no país ainda busca se estabelecer em bases mais estáveis. E esta instabilidade se reflete nas instituições sociais ora como conquista de espaço, ora como licenciosidade. Compreendemos, neste contexto a ressalva de Aethos acerca da proteção da vida íntima do professor no exercício da dialogicidade pedagógica.

Fazer da experiência conhecimento, ouvir e revelar sentidos, compartilhando sonhos e expectativas de professores em permanente formação, abertos ao novo. Essa relação dialógica, e não paradoxal se faz imprescindível para os educadores e para a humanização das pessoas. Neste sentido preleciona Paulo Freire: “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2011a, p. 109).

O diálogo pressupõe a convivência com o outro em condições de paridade, não havendo o interesse de silenciar a palavra do interlocutor por suas concepções, suas condições históricas ou econômicas ou sociais, ou pelo conjunto que o tornam um outro ser que não sou eu. Ao contrário pressupõe que cada um diga sua palavra.

Segundo o professor Loibel o **diálogo** é “Importante para crescer e, diagnosticar e resolver problemas”. O professor reconhece no diálogo o poder de atuar tanto na percepção da realidade, diagnosticando situações quanto na resolução dos problemas percebidos. Coloca o diálogo como processo que se faz constante desde o início até o fim de uma situação, para problematizá-la e resolvê-la. Neste sentido, também a professora Simone aduz: “É fundamental para o trabalho docente: com outros professores, com os alunos, com gestores, com a comunidade, enfim, com todas as instâncias”. E é interessante como a professora Simone se refere utilizando-se repetidamente da preposição com, reforçando o sentido do diálogo como instrumento ou relação compartilhada entre sujeitos.

O segundo encontro no Círculo Dialógico se encerrou reiterando que o **diálogo** como instrumento e processo de apreensão de situações com os outros sujeitos e o crescimento advindo dessa interação são condições preconizadas para a humanização da formação

permanente dos professores. Com esta demarcação teórico-prática selecionamos a humanização como tema do encontro seguinte.

Dialogando sobre a **Humanização**, os professores pronunciam suas concepções sobre o tema. Mediados pela concepção de que “[...] Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. [...]” (ARROYO, 2004, p.53). Neste sentido a professora Cristina, ressaltou a importância do trabalho docente que se preocupa com os aspectos relativos ao cuidado nas interações dos professores entre si e destes com os alunos. Dentre sua defesa da humanização, a professora ressaltou que a humanização é “Necessária para a permanência dos alunos. Para facilitar o trabalho do professor [...], tornar o trabalho mais prazeroso”. A professora Cristina retoma a questão dos reflexos da docência sobre os alunos do curso. Reconhecendo que a formação na perspectiva da humanização se situa no campo da necessidade. Corroborando com essa posição a fala da professora Simone, a professora aduz que: “A docência, por excelência, precisa ser na perspectiva humanista. A matemática é uma construção humana e seu ensino é para o desenvolvimento do ser humano. Impossível pensar em uma formação de professores que não seja humanista”. (SIMONE)

Esta perspectiva da formação de professores está expressa no Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática do Campus, nos objetivos específicos. Listados como o primeiro e o último destes objetivos. No primeiro se encontra “Atuar com base numa visão abrangente do papel social do educador e da compreensão da ciência como atividade humana contextualizada e como elemento de interpretação e intervenção no mundo”. (IFTO, 2013). E, fechando os objetivos se encontra: “Compreender a Matemática como uma atividade humana contextualizada, desenvolvendo para com ela atitudes positivas, facilitadoras de inserção na sociedade atual”. (IFTO, 2013).

O professor Aethos evidenciou a contribuição das disciplinas pedagógicas do curso para a humanização e a extensão dos benefícios da formação de professores nessa perspectiva desde o início do curso de graduação. “O curso de matemática trabalha demais a humanização, as disciplinas pedagógicas que compõem metade da matriz curricular servem de alicerce para a formação humanista dos alunos”.

Entendemos, em consonância com o professor que os componentes curriculares pedagógicos têm essa incumbência da formação com princípios humanísticos, contudo acrescentamos que o curso em sua totalidade deva ter esse viés com foco na humanização. A educação do professor deve ser a educação do humano em permanente formação. Neste contexto ressaltamos a afirmação de Arroyo:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, a escrever sozinho, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos mestres desse humano ofício. (ARROYO, 2004, p. 54)

O professor Loibel ressaltou as diferenças da formação do profissional de Matemática tanto em um curso de bacharelado como e em um curso de Licenciatura reconhecendo o valor da **humanização**. Ele diz: “Fundamental para o trabalho do professor de matemática, para não se perder a clareza de que todos podem e devem aprender matemática, mas nem todos serão matemáticos”. Acrescentamos a esta observação do professor que, humanos devemos nos tornar, cientistas podemos ser ou não. Cabe a cada um de nós educadores, o trabalho pela formação humanizada, seja nos cursos em que somos alunos, seja nos cursos em que somos professores.

Consideramos que humanização não se caracteriza como um lugar ou um objeto que se encontra no final de uma trilha, é o processo e não um produto que, envolto em uma camada hermética, espera para ser conquistado ao final de uma jornada. A dialética da humanização se constitui em seu constante fazer. Queremos com isso afirmar que a humanização da formação de professores perpassa pelas condições em que ocorre o trabalho docente. Neste sentido trazemos à tona uma das condições do trabalho dos professores de Matemática do IFTO Campus Paraíso do Tocantins presente na narrativa do professor Loibel.

[...] são poucos professores da área. Ao todo somos 8 professores de matemática. Sendo que destes 3 são 20h e alguns deles não dão aulas no superior. Isso é ruim para os professores que dão aulas no superior e também é ruim para os alunos que tem muitas matérias com o mesmo professor. Como atendemos também todo o ensino médio acho que o ideal seriam 10 professores e todos de 40h e que todos colaborassem com o curso superior. Os institutos deveriam criar cursos superiores que aproveitassem melhor seu corpo docente e não que os penalizassem. (LOIBEL).

Infere-se das palavras do docente que a expansão dos Institutos Federais precisa ser acompanhada pela expansão do seu quadro de professores, quanto a este aspecto a Lei 11.892, em seu artigo 16, parágrafo primeiro, estabelece que “Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria”. (BRASIL, 2008). A supracitada lei garante a permanência dos servidores, mas não se refere à ampliação do quadro desses profissionais. A penalização referida pelo professor converge para a desumanização da docência e da educação. Neste sentido, mediados por Rossato, lembramos

que “[...] quando a educação se desumaniza deixa de ser um processo de construção do homem, para voltar-se contra o próprio homem e tornar-se uma negação do próprio processo de educação”. (ROSSATO, 2007, p. 216).

Fechando o Círculo Dialógico, os professores reconheceram cada um do seu modo particular, a importância da **humanização** para a formação do sujeito educador.

Como tema do encontro seguinte os **Desafios teóricos e metodológicos** estiveram em pauta.

Na entrevista questionamos aos professores sobre os maiores desafios para o desenvolvimento da atividade docente no IFTO Campus Paraíso do Tocantins e o caminho possível para sua superação. Através das respostas, evidenciamos as condições concretas do meio que abriga a atividade docente ressaltando entre estas (condições) as bases normativas e legais da formação de professores de Matemática e nesse aspecto a professora Simone se pronuncia no Círculo Dialógico:

Embora a matriz curricular explicita uma proposta de oferecer formação matemática e pedagógica integradas (concomitantemente, durante todo o curso), ainda é grande o desafio da formação do professor de matemática. Romper com essa divisão de formação em matemática e formação pedagógica e conceber uma formação única de professores de matemática é o principal desafio. (SIMONE).

A professora considera como principal desafio a necessidade de unificação da formação de professores. Esta característica é reiterada na narrativa da professora que ressalta: “Formei-me em 2000. Durante a minha formação inicial foi dada grande ênfase nos conhecimentos específicos relacionados ao bacharelado em detrimento da formação pedagógica”. (SIMONE). Aspectos vivenciados em seu curso de graduação continuam renitentes ainda hoje, passados quinze anos, em outro contexto de espaço-tempo-sociedade. Portanto, se impõe a necessidade de uma tomada de atitude pedagógica ou então ficar assistindo essa situação perdurando por tempo indeterminado. Por isso é uma condição desafiadora, por isso apartados os saberes específicos dos saberes pedagógicos podem levar a considerações que ressaltam a divisão social do trabalho docente em dois blocos, fruto de uma divisão também dos seus sujeitos. Como se ao professor de uma área fosse suficiente o domínio dos conhecimentos específicos e ao professor das disciplinas pedagógicas fosse dado a prerrogativa de se eximir dos saberes específicos.

Em observação crítica à dicotomia dos saberes Arroyo nos lembra do sentido da docência aduzindo que:

[...] o reencontro com o sentido da docência se dá na medida em que vamos descobrindo que esses saberes escolares e conteúdos fechados se são imprescindíveis ao aprendizado humano, não o esgotam. Há capacidades “abertas” que são componentes da nossa docência e do direito à Educação Básica. Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, [...] Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplinas.” (ARROYO, 2004, p.75).

Neste sentido ressaltamos que só didaticamente podemos falar de saberes específicos e saberes pedagógicos dos docentes, sem incorrer em uma cisão que comprometeria o sentido da docência, o dever-ser do professor. Os saberes que formam os conhecimentos dos educadores se entrelaçam se imbricam forjando a particularidade da intervenção no mundo como um educador em particular, no encontro com outros.

Ressaltando o trabalho com o outro, a professora Simone ressalta na entrevista a realização deste como desafio da atividade docente no IFTO Campus Paraíso:

Trabalho coletivo. Creio que este seja um grande desafio. Trabalhamos com a educação básica ofertando cursos de ensino médio “integrado” à formação técnica. Porém, percebo que o “integrado” só aparece no nome e no que se refere a serem ofertadas concomitantemente. Não há uma integração de fato. Pensar nesse trabalho inter, multi, trans, ou seja, lá o que for, disciplinar, é um desafio. Eu mesma não consigo fazer meu trabalho dessa forma. Alguns conteúdos até que são mais fáceis de estabelecermos as relações com outras áreas do conhecimento. Mas, de modo geral, isso é exceção.

Os nossos grupos de professores são enclausurados nas suas próprias áreas. Salas separadas (temos uma estrutura física excelente a nossa disposição, mas para tê-la nos separamos ainda mais), reuniões separadas, discussões separadas... O grupo de docentes de Campus é muito grande e não sei se uma reunião com todos seria proveitosa, mas vejo muita compartimentalização no nosso trabalho e, conseqüentemente, na sala de aula. (SIMONE).

A riqueza de temas apontados nas palavras da professora – trabalho coletivo; inter(disciplinariedade), multi(disciplinariedade) e trans(disciplinariedade); compartimentalização do trabalho revelam questões que não são particulares dos IFs mas, que se encontram presentes no IFTO e se tornam desafiadoras. E, a propósito, se a estrutura física atual do Campus proporcionou melhores condições ao trabalho docente conforme ressaltado pela professora Cristina (no Círculo Dialógico com o tema gerador **Ser professor(a) no IFTO**), é fato também que também, conforme ressaltado pela professora Simone separou os professores, por área. Questões que precisam ser equacionadas.

O professor Aethos ressalta no Círculo Dialógico que os desafios se encontram principalmente na falta de um programa de formação de professores: “Falta formação continuada para os docentes. Quanto à metodologia, acho que está como deveria estar”. Sua

fala demonstra a satisfação com as metodologias utilizadas pelos professores, o que poderia levar a pressuposição de que um programa de formação para os professores do Curso de Matemática do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins prescindia da problematização dos aspectos metodológicos. Entendemos, contudo, que haja na satisfação uma ausência de conhecimento de outras possibilidades de novos caminhos a serem seguidos.

Na entrevista o professor Aethos identifica como maior desafio “[...] o nível dos alunos quando adentram no curso. O caminho para superar, infelizmente não depende diretamente dos professores do IFTO”.

O nível dos alunos, mesmo sem se constituir pauta de discussões, é tema recorrente nas reuniões pedagógicas. Ainda nos sentimos perplexos ao nos depararmos com alunos que apresentam dificuldades extremas de aprendizagem, que ao apresentarmos um texto de cinco páginas, nos olham com admiração e perguntam: é pra ler? Estas ocorrências nos impulsionam a relatar tais dificuldades, ora como desabafo, ora como busca compreensão da realidade vivenciada. E concordamos com Esteve (1999) ao aduzir que há um desencanto dos professores com as mudanças que ocorreram na escola. Ele afirma: “Este mesmo sentimento de desencanto afecta hoje muitos professores, quando comparam a situação do ensino há alguns anos atrás com a realidade quotidiana das escolas em que trabalham. (ESTEVE, 1999, p.96). Neste *inter* ressalta o carácter dialético da inserção das massas na escola. Ampliaram-se os números de vagas, atendendo às reivindicações sociais. Contudo, a defasagem de conhecimentos demonstra que a educação pública ainda carece de tornar-se mais efetiva.

Neste sentido também se pronuncia a professora Cristina, ela ressalta na entrevista, que se se constitui desafios à atividade docente: “Alunos despreparados para estudo efetivo, autoestima baixa (na primeira dificuldade desistem), acesso ao Campus (dificuldade do aluno em vir em contrarturno ao Campus)”. Ressaltamos que o curso de Licenciatura é ofertado no período noturno, mas é reservado na carga horária dos professores o tempo para atendimento aos alunos, em horário diferenciado ao horário das aulas, contudo muitos alunos trabalham durante o dia e não tem como participar desse atendimento.

O professor Loibel volta seu olhar para o compromisso dos próprios professores ressaltando aspectos da formação tais como autoestima e profissionalismo: “Comprometimento dos próprios professores com a qualidade do seu ensino. Acho que precisaria investir na autoestima dos professores, no profissionalismo”. Estes aspectos convergem com a visão da professora Cristina no Círculo Dialógico com a ressalva que a professora aponta a atribuição da instituição de promover a formação de professores em

cursos de curta duração: “Necessidade de formação continuada. [...] (obrigatoriedade e fornecida pela instituição). Cursos de curta duração” (CRISTINA). A professora que está fazendo o mestrado em Agroenergia busca além do empenho pessoal (autoformação) o esforço institucional, reivindicando uma incumbência que é prevista em lei: A LDB 9.394/96 em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III estabelece responsabilidades às unidades federativas e à união de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. (BRASIL, 1996). Logo, a formação instituída no plano das políticas públicas da educação tem nas instituições educacionais seu local de realização. O espaço do governo em ação, de acordo com Souza (2006) e Lerche (2007).

No Círculo Dialógico o professor Loibel ressalta o que considera desafios da formação permanente: “Ensino e avaliação da aprendizagem da matemática no ensino superior. Formação de docentes para o ensino básico”. Aponta o professor para a questão da avaliação como instrumento que permite reconhecer a efetividade da transposição didática. O que desafia os professores a serem coerentes com os objetivos do plano de ensino, traçados a partir da visualização do perfil do sujeito visualizado na ponta, o sujeito que se pretende formar.

No dia dezoito de março de 2015 realizamos o quinto encontro encerrando os Círculos Dialógicos da pesquisa-formação. O tema deste encontro foi a **Formação Permanente**. O encontro aconteceu após a reunião do Colegiado que tinha como um dos assuntos da pauta a organização do Seminário de Educação Matemática (SEMAT). Pelo quinto ano consecutivo realizamos o seminário. Neste ano de 2015 o SEMAT será tematizado com: Perspectivas da Educação Matemática: Limites e Possibilidades. As discussões tecidas na reunião para organização do V SEMAT vieram à tona no Círculo Dialógico. Neste sentido, apontamos as necessidades que limitam as ações dos docentes e dos alunos. Por se tornar fluente a discussão acerca dos limites e possibilidades visualizamos a necessidade de estabelecer um entendimento conceitual acerca da formação permanente. A questão recorrente foi o que entender por formação permanente? Após se colocar em debate a questão do inacabamento do ser humano como fundamento da formação ao longo da vida. A professora Cristina acrescentou: “A formação feita em serviço, com os próprios colegas de trabalho a respeito de temáticas cujas necessidades surgem no caminho”.

Observa-se na fala da professora a formação com base nas necessidades que os educadores vão tomando consciência e por isso vão exigir uma solução. É iniciativa

endógena, que parte da realidade concreta e não de ideias que se avolumam em uma esfera externa ao ambiente do IFTO. É o meio material que fornece os elementos para sua alteração em consonância com Marx e Engels (2009)

Por seu turno, o professor Loibel visualiza nas necessidades da atividade docente algumas possíveis soluções tais como: “Formação continuada de curta duração (até 20h) em temas específicos e ministradas por especialistas (podendo ser colegas de trabalho), tais como, libras, técnicas específicas de ensino, utilização de software específico”. Com a formulação de uma política institucional do IFTO Campus Paraíso para a formação permanente de professores com saberes e calendário discutido e realizado por todos os docentes colocaria o governo em ação rumo a esta formação. Contudo a professora Simone ressalta que:

Não existe um projeto institucional de formação permanente. Nem mesmo o colegiado do curso de licenciatura em Matemática se mobilizou para pensar em uma proposta para a formação permanente do seu colegiado. Isso se faz necessário, a partir de um diagnóstico inicial. (SIMONE).

A partir da fala da professora, sobre o diagnóstico inicial, ressaltamos com Freire (2011a, p. 136) que: “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*”. Um estudo endógeno, por isso contextualizado.

Ressaltamos que pela relação que os temas geradores apresentaram foi irresistível o entrelaçamento de falas e concepções, relacionando-os nas discussões nos Círculos Dialógicos. Desde a concepção dos temas suas defesas já se faziam como estudo formativo, ao se estabeleceram os motivos da escolha destes e não de outros. Uma seleção que considerou o contexto do trabalho docente no IFTO e os objetivos da pesquisa.

Consideramos ainda que os desafios à formação permanente no IFTO advêm em grande parte, dos desafios enfrentados pela atividade docente nas licenciaturas, que conforme apontado por Gatti (2010) abriga estudantes que nem sempre têm nestes cursos suas opções principais. Ressalta a autora que em pesquisa realizada com Barreto, no ano de 2009, a partir dos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos (ENADE), com alunos de licenciaturas, que a escolha pela docência se dá como uma espécie de “seguro desemprego” (grifo da autora). O receio da dificuldade de inserção no mercado de trabalho direcionou a opção de 21% dos estudantes destes cursos.

A docência como uma alternativa mais para garantir um emprego que para o exercício amoroso e feliz da profissão, imprime ao trabalho realizado pelos docentes nos cursos de

licenciaturas um desafio a mais: levar os alunos a desenvolverem o prazer pela docência, tornando o curso envolvente além de considerarem mera opção na falta de “algo melhor”. Neste sentido vamos encontrar na narrativa do professor Aethos parte das contradições da profissão de professores pelo olhar dos outros, os não-professores e sua visão de professor que se reconhece sua contribuição no desenho de novas realidades.

Hoje a preocupação no Brasil são as licenciaturas, quem quer ser professor? Poucos. Não há estímulo pra carreira, não tem salários compatíveis com a formação, existe o preconceito cultural, e quase todas as pessoas acham importante a profissão mas não querem ou não deixariam seus filhos fazerem uma licenciatura. Eu vim para esse Campus por causa do curso de matemática e pra mim é motivador educar e ensinar futuros professores. Ao meu ver são sementes que cultivo e mando pra vários lugares pra continuarem nosso trabalho. Hoje posso dizer que estou conseguindo passar os conhecimentos que queria passar, e o mais importante, estou conseguindo passar os valores em que acredito, vejo alunos que herdaram esses valores e essa paixão pela área e pelo ensino. (AETHOS)

Concordamos com o professor que se os discursos acerca da profissão estão em desacordo com a realidade concreta, somos nós desafiados a colocar em marcha uma ação-reflexão-ação consciente, transformadora.

A esperança para a ação consciente se faz fortalecida porque não são apenas as dificuldades que mobilizam para a ação. A esperança e a satisfação também coexistem com os desafios e não raro ouvimos de professores que a profissão docente seja uma realização pessoal e profissional. Neste sentido a narrativa da professora Cristina ressalta: “Trabalho com a disciplina de estágio, o que me proporcionou não me afastar da realidade na rede estadual de ensino. Gosto de escola, desse ambiente, de alunos, de gente!” E mais, “Sou realizada em minha profissão. Claro que tem muito que ser melhorado, mas sou feliz!” (CRISTINA). Posição convergente é ressaltada nas palavras de todos os sujeitos da pesquisa, reiteramos com as palavras do professor Aethos.

Sempre almejei ser professor Federal e dar aula no Curso de Matemática, quando formei no IFMA, consegui um contrato de professor substituto, naquele momento acabava de realizar um sonho, dava aula pra engenharias e outros cursos. Ao término do contrato de 2 anos, em julho de 2011, fui nomeado no IFTO e começaram novos desafios. (AETHOS).

Acrescenta-se a este desafio, no IFTO, a falta de uma política institucional de formação, reconhecida efetivamente, conforme apontado pelos professores, nesta pesquisa-formação.

Outro desafio, este apontado na narrativa do professor Loibel se refere ao número excessivo de disciplinas ministradas durante o ano, o professor destaca:

Quanto aos desafios de ser professor no IFTO Campus Paraíso, acredito que reside na existência de vários cursos superiores, pois temos uma diversificação muito grande na formação do quadro de professores o que acaba sobrecarregando alguns para atender o curso superior. Eu mesmo ministrei 6 disciplinas diferentes no curso, já ministrei 10 disciplinas diferentes. Tenho tentado reduzir esse número. Acredito que o ideal é no máximo 4 disciplinas por professor no curso superior. (LOIBEL).

Ressaltamos que a diversidade de disciplinas ministradas durante o ano ocorre porque nos cursos superiores do Campus, a exemplo do Curso de Licenciatura em Matemática, são ofertadas as disciplinas do primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestres no início do ano, e as disciplinas do segundo, quarto e sexto semestres são ofertadas no segundo semestre letivo. Os professores então ministram disciplinas diferenciadas ao longo do ano letivo.

Com a professora Simone podemos visualizar diversos desafios à formação permanente do IFTO Campus Paraíso do Tocantins:

Os desafios da formação de professores de matemática do Campus Paraíso são desafios históricos da formação nesta área: caráter de bacharelado dado à licenciatura, taxas altas de evasão, distanciamento entre a matemática escolar e o conhecimento matemático trabalhado no decorrer do curso (transposição didática), relação teoria e prática na formação, entre outros. Acredito que todas estas questões devem ser debatidas e investigadas e é necessário se ter uma constante dinâmica de avaliação e revisão do curso: quais os objetivos desta formação? Que tipo de professor estamos formando? Para que realidade? (SIMONE)

A professora traz uma gama de situações que preocupam e desafiam os professores a se prepararem para sua superação e no bojo de suas preocupações, Simone evidencia as necessárias reflexões sobre o trabalho docente no curso de licenciatura e seus questionamentos se remetem à formação considerando a realidade em que estes os futuros professores irão desenvolver suas atividades profissionais. Visualizamos os seguintes temas: desafios históricos da formação; perfil da licenciatura; evasão; transposição didática; relação teoria e prática; avaliação do curso; objetivos da formação de professores no Campus; e, o contexto da realidade concreta da atuação profissional. Temas que emergem impulsionados e entrelaçados por outros temas, porque coexistem na totalidade em que se dá a docência dos sujeitos da pesquisa.

A observação da professora encontra amparo na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 61, parágrafo único e seus incisos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Conforme a supracitada lei a formação de professores no curso superior apresenta a especificidade de estender seus efeitos à educação básica. Neste sentido, cabe aos professores dos cursos de licenciatura a consciência de que os saberes com os quais se relacionam com seus alunos necessitam se vincular ao outro nível da educação escolar: a educação básica.

Ressalta-se também na lei a abrangência dos saberes que não se esgotam nos saberes disciplinares, pois a “sólida formação básica” demanda de conhecimentos largos e diversificados, além dos conhecimentos específicos.

A indissociável relação entre a teoria e a prática da formação também é ressaltada na lei e consideramos que sua realização se constitua como um importante fator de combate ao caráter de bacharelado das licenciaturas que a professora Simone ressalta.

O aproveitamento das experiências anteriores revela o reconhecimento da formação como processo permanente, cujos saberes se estendem ao longo da vida e tais experiências comprovadas conforme a regulamentação dos cursos de formação de enriquecem o currículo dos alunos.

Os professores que queremos formar, respondendo à questão proposta pela professora perpassa pela concepção que temos de nossas próprias formações de sujeitos docentes comprometidos com uma educação libertadora.

Observando as condições do trabalho docente no IFTO tomamos consciência dos seus desafios e visualizamos caminhos para suas superações.

Aos desafios apresentados ressaltamos que ainda se soma a dificuldade do acesso ao Campus, que se encontra afastado do Centro da cidade, sem linhas de transporte para o tráfego contínuo. Há apenas uma linha de ônibus que conduz os alunos ao Campus nos horários fixos de entrada e saída do IFTO.

Ressaltando os aspectos da análise dos achados consideramos necessário trazer à baila a pertinência da dialética ao estudo.

3.2 Priorizando a dialética: em favor da historicidade, da totalidade e da contradição

O estudo dos desafios teóricos e metodológicos da formação permanente do IFTO se ancora na *práxis* freireana, no materialismo histórico-dialético e nas narrativas da história de vida para defender uma mudança qualitativa, mediatizada por uma intervenção pedagógica intencional, com vistas a atender a humanização da formação permanente. Conquanto esse entrelaçamento tenha se tornado uma tarefa difícil, sua realização foi compensadora. A vivacidade das interações se configurou como prova cabal da necessidade do diálogo na formação do docente. O trabalho com as palavras dos sujeitos em diferentes contextos

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades, e as vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamento, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (LARROSA, 2002, p.21).

Com palavras, refletindo juntos e não necessariamente iguais, caminhamos sobre a realidade que dispomos e traçamos um olhar para o futuro. Do concreto para o abstrato e num revés constante vislumbramos os desafios da atividade docente, apontamos possibilidades de equacionamento das questões.

Em favor da historicidade, da totalidade e da contradição, as narrativas autobiográficas dos professores constituíram-se em matérias para conhecimento dialético da realidade dos professores e de sua formação antes e durante o exercício profissional no IFTO.

Estas categorias metodológicas e epistemológicas - a historicidade, a totalidade e a contradição - estão na base do estudo dialético. Estudar a formação permanente, que é um objeto histórico requer que consideremos a transitoriedade das condições de sua ocorrência. Requer que a situemos em um contexto como uma totalidade que faz parte de outra totalidade sempre maior. Neste sentido, reiteramos a compreensão desta categoria por Karel Kosik:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1976, p.50).

Além da totalidade, requer que reconheçamos que as contradições são partes necessárias de sua composição e do meio em que o objeto se situa. Neste sentido Cury (2000,

p. 14) compreende que: “A educação e sua análise, [...] devam ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social”. E, ainda, discorrendo sobre a totalidade esclarece:

[...] implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 2000, p. 36).

No contexto da totalidade a compreensão do objeto se situa no olhar largo e agregador de seus elementos condicionantes. E, em relação à contradição, reafirmamos sua essencialidade na compreensão dos fenômenos evidenciando diferentes aspectos atuando sobre sua constituição. Ainda é em Cury (200) que iluminamos o termo:

A Categoria da contradição (poder-se-ia denomina-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. [...]. (CURY, 2000, p. 27)

A historicidade é o tempo-lugar onde os seres humanos produzem suas existências, pautados inicialmente pelas necessidades e envoltos em modos de produções que se alternam. Na sociedade capitalista, profundamente marcada pelo domínio dos meios de produção nas mãos de uma minoria, a concentração de poder e renda tem deixado uma gama de sujeitos alijados dos bens produzidos pela sociedade. Processo que desumaniza criando um abismo social. O reconhecimento dessa condição imprime à educação a função de diminuir as diferenças, equalizando oportunidades.

Consideramos que a formação de professores, no contexto da totalidade, da historicidade da contradição, na sociedade capitalista, tem como função precípua a resistência a quaisquer formas de imposição que imprimem o “ser menos” aos professores. Junto a esta resistência visualizamos as condições da produção das bases de sua humanização. Nesta pesquisa-formação vislumbramos a objetivação do contexto vivenciado no IFTO e a transformação tanto do contexto social como de cada sujeito em formação.

Como contribuições a estudos futuros no capítulo seguinte apresentamos um quadro do trabalho nos Círculos Dialógicos com interfaces com os Círculos de Cultura de Freire. Trata-se de uma proposta de elaboração e execução da pesquisa-formação a partir da *práxis*

freireana e que consideramos uma das possíveis formas de humanização da formação de professores nos Institutos Federais.

Humanização que se conquista historicamente, nas lutas contra a opressão, seja a opressão de normas e regulamentos produzidos no meio dos sujeitos seja da opressão de uma sociedade macro que institui direitos em documentos milimetricamente construídos e nega o usufruto destes por não criar as condições de sua efetivação. Com Freire reafirmamos que “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados”. (FREIRE, 2011a, p.131).

Confirmando a supremacia dos aspectos atinentes ao mercado sobre os valores intrínsecos do ser humano no processo histórico e gênese do ensino técnico no Brasil, em seu discurso de posse em 1906, o presidente do Estado do Rio de Janeiro Afonso Pena ressalta que: “A criação e multiplicação dos institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (BRASIL, 2009). No discurso do presidente o progresso da indústria figura sobremaneira superior ao progresso do indivíduo que trabalha. Este se constitui apenas como o meio para o progresso do mercado.

Proclamamos uma humanização que caminhe no sentido da singularização. Por isso afirmamos que não basta tornar-se ser humano, faz-se necessário imprimir a marca pessoal na existência como pessoa e como profissional. A cada um cabe “dizer sua palavra” parafraseando Paulo Freire (1991). Este dizer não se faz no vazio, mas como processo dialógico que tem no outro o interlocutor ativo, participante, também singular, participante deste mundo simbólico e de linguagem arbitrária que tem no consenso e na partilha dos significados, a que atribui significantes, meio para a compreensão e possibilidade de convívio. Neste contexto defendemos a pesquisa-formação como aprendizagem que se situa intermediadora para o diálogo envolvente. Aprender para participar e participar para mudar a realidade percebida.

Estamos, no entanto conscientes que a humanização não se trata de uma conquista que se dará por determinação legal, ou outro preceito ou ação cogente, *erga omnes*¹⁸ mas pelo esforço de um coletivo consciente da necessidade de fazer da educação realmente um ato político. Defendemos a pesquisa-formação a partir da *práxis freireana* como um dos espaços

¹⁸ *Erga omnes* é expressão latina (perante todos/contra todos). Termo jurídico que indica “Ato, lei ou decisão que a todos obriga, ou é oponível contra todos, ou sobre todos tem efeito”.(DE PAULO, 2004).

possíveis para essa formulação a tradicional polaridade pesquisador/pesquisado. Os sujeitos vão investigando fenômenos do seu cotidiano com vistas a transformação ou “auto(trans)formação permanente dialógica e intersubjetiva” como a concepção trabalhada no grupo de estudos *dialogus*, da UFSM, coordenado pelo professor Celso Henz, orientador desta pesquisa.

A pesquisa-formação é o espaço em que professores ensinam-aprendem em colaboração é a pesquisa que refuta a formação permanente como processo de recepção de saberes dos docentes por especialistas convidados que às vezes estão imersos em fazer pesquisa por longos anos, sem sequer entrar efetivamente em sala de aula como professores. Defende-se a participação efetiva dos professores em suas formações cuja matéria se extraia dos diagnósticos percebidos pelos próprios docentes.

Ressaltamos que o princípio da participação que defendemos se coaduna com aquele defendido por Amartya Sen (2000) como resultado da ampliação da liberdade substantiva. A liberdade que é também uma vocação do ser humano é uma conquista recente de nossa sociedade e contraditoriamente pode ser mal interpretada no convívio social por alguns de seus membros como ressaltado na narrativa do professor Aethos:

Eu vim de um dos Institutos maiores do país, e tinha outra visão. Fui mal interpretado quando cheguei no Campus, eu queria mostrar serviço, interpretaram que eu queria me aparecer. E fui retaliado de diversas formas. Com o tempo, aprendi a entender a cultura local e o modo como trabalhavam. Desde que cheguei a única formação que tivemos foram os SEMAT's que organizamos com a presença de palestrantes de fora e algumas palestras isoladas propostas pela gestão. Porém, acho que poderia ser "PERMANENTE" o trabalho com os docentes. Pois abre os olhos para as evoluções educacionais. (AETHOS)

O professor Aethos ressalta um desafio limitador do trabalho colaborativo: a suspeita de que o trabalho de uns seja um perigo ao reconhecimento do trabalho de outros. Este pensamento cria barreiras e pode levar a atitudes que impinjam o “ser menos” ao sujeito que se destaca. Este sujeito submetido a um olhar tendencioso dos sujeitos de seu meio poderá ou acanhar-se em um confortável imobilismo pedagógico, ou contraditoriamente agregar esforços para provar suas intenções de realização de um trabalho transformador, na medida do possível participativo. Qualquer que seja sua postura, esta será uma resposta às condições concretas de seu trabalho, de sua existência. Neste sentido que anuímos com Arroyo em sua afirmação de que: “Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós”. (ARROYO, 2004, p. 27). O corpo e mente que

abrigam a pessoa do professor traz as marcas do sujeito em suas múltiplas faces, marcas que foram gravadas desde a tenra idade e que foram se constituindo em uma personalidade que condiciona o profissional e sua *práxis*. Marcas que não raras vezes sofrem o risco de serem apagadas por suspeitas de serem perigosas.

Da narrativa do professor Aethos podemos extrair lembranças da infância que demonstram como o reconhecimento sua condição o conduziu no caminho de fazer-se mais.

Comecei a 2ª série sem saber nada, até que numa avaliação de história tudo mudou....

Eu não sabia de nada na prova, daí pedi aos coleguinhas uma cola, primeiro com o que estava a minha frente, ele negou. Depois o do lado, também negou com desprezo, e por último ao que estava atrás, ela negou e se curvou para cobrir a prova dela. Me revoltei com aquela situação e decidi que ia estudar e mostrar pra todos que era capaz. (AETHOS)

Ressalta-se que em grande parte das suspeitas ao desenvolvimento de um trabalho docente participativo se explica pela competitividade que a sociedade capitalista, pautada em princípios liberais insiste em defender como valor para o crescimento econômico. Refutamos este princípio em nome de um desenvolvimento solidário, contra o desenvolvimento solitário (com perdão pelo trocadilho). Corroboramos ainda, com os princípios defendidos, a defesa de Hannah Arendt (2008, p. 259) ao aduzir que fé e esperança são “características essenciais da existência humana [...]”. Se, mobilizados pela consciência da mudança os sujeitos agem para produzi-la condicionados pelo meio físico e social, a falta de fé, de esperança na mudança, ao contrário produz o imobilismo diante dos desafios. Falta a confiança que em sincronia com o olhar profundo de Freire “[...] implica um testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções”. (FREIRE, 2011a, p. 113). Defendemos que as condições do trabalho docente bem como a humanização da formação permanente se processem tendo por premissa essa confiança, que advém de um diálogo franco.

Reiteramos que, em aquiescência à *práxis* freireana, acreditamos que o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico constituem dados a priori ao diálogo, e este se estabelece em relação horizontal entre os sujeitos culminando com a confiança entre estes. No bojo destas considerações realizamos a pesquisa-formação com foco na humanização da formação permanente de professores no IFTO e vislumbramos a manutenção desta através dos estudos nos Círculos Dialógicos.

Com o estudo: priorizando a dialética, em favor da historicidade, da totalidade e da contradição, visualiza abarcar a abrangência, a generalidade e a especificidade da formação

permanente de professores como processo histórico. Um esforço para se compreender a totalidade e as contradições do fenômeno em estudo.

O capítulo seguinte traz a formação permanente como um aspecto da constituição do sujeito docente que ao se assumir como ser inacabado vislumbra o aperfeiçoar-se como sujeito histórico cujo trabalho se faz, mormente, no diálogo com outros sujeitos também em formação.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PERCURSO PERMANENTE NO INACABAMENTO DO HUMANO

Ao longo do processo de minha constituição como professora licenciada em Pedagogia, tenho evidenciado a formação de professores como objeto de pesquisa. Tal escolha se faz, sobretudo porque acredito que a educação que fazemos nas escolas Institutos e Universidades, não pode contribuir com uma mudança qualitativa se sua intencionalidade não se mostrar consciente pelos professores. Vejo imprescindível à conscientização do fazer pedagógico um olhar largo sobre o mundo, sobre as limitações da grande parcela da população que se via, no passado, alijada dos bens produzidos pela sociedade, que ainda se vê no presente em tais condições, e que no futuro, sem políticas públicas acompanhadas de suas materializações, ainda manterá as condições de exclusão que segrega e coisifica desumanizando os sujeitos, apagando suas existências. Esse processo de desumanização tão combatido por Freire é ainda persistente na atualidade e convergente à sua observação, também lamentamos o fato de que:

[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças poderosas criam para eles. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. (FREIRE, 2011b, p.62).

No contexto da desumanização a que são submetidos os indivíduos, a formação de professores pautada pela humanização se constitui como uma possibilidade de resistência à opressão para o resgate à humanidade perdida, ou para a sua constituição. Um elo na relação entre os sujeitos educandos e os objetos cognoscíveis. Uma força consciente a favor da cidadania plena. É o professor, então, um agente de transformação ou manutenção da sociedade posta. Sua constituição como agente revolucionário ou reacionário, não se faz como determinação inexorável, antes, está condicionada por sua formação e seu diálogo (ou ausência deste) com os outros e com o mundo.

Ressaltamos, contudo, que compreender a formação de professores como condição fundamental para provocar mudanças sociais, não significa situar tal formação como a panaceia dos males que assolam a sociedade brasileira a centenas de anos. Não seria próprio da investigação científica, crítica e comprometida situar tal objeto neste contexto. A afirmação age no sentido de confirmar o caráter político e idiossincrático do professor e sua

formação dentro da estrutura da sociedade dividida em classes sociais, estas antagônicas como a sociedade capitalista, cujas diferenças abissais quando não impedem dificultam o diálogo.

A formação permanente dos professores se faz nesse campo de diferenças em que os sujeitos, todos inacabados, se formam constantemente ao passo que informam e defendem certos valores em detrimento e deformação de outros. Não há neste campo espaço para neutralidade. O que há são escolhas que implicam em renúncias e o peso de defender as opções. Neste sentido, em sua narrativa, visualizando as contribuições possíveis a professora Cristina se refere ao seu mestrado:

Faço mestrado em Agroenergia, por falta de opção. Tenho uma orientadora muito exigente e tenho mais esse desafio pela frente. Terminei as disciplinas e estou na fase de escrita da dissertação. Será legal pois estou me inteirando de assuntos que farão bem para toda a humanidade, o que não me afasta tanto da educação assim, pois continuo em busca de promover o bem para o maior número de pessoas possíveis! (CRISTINA).

A professora visualiza em meio à situação de um mestrado fora da área, as condições favoráveis a si e aos outros sujeitos. Por seu turno, o professor Loibel ressalta a pertinência do seu mestrado para o trabalho docente.

A formação que mais me ajudou na minha profissão foi o mestrado e acredito que o doutorado vai completa-la. Não sou muito adepto a pequenas formações (cursos curtos) pois não são valorizadas. Mas acho que nos inícios dos semestres deveriam haver um tempo maior de planejamento efetivo. (LOIBEL).

Ressaltando a contribuição do mestrado o professor, que ainda não está participando de um programa de doutorado, já visualiza como positivo ao desenvolvimento da profissão a qualificação dessa natureza.

Entendida como um processo que se faz coletivamente, a formação permanente emerge de uma motivação, um processo interno que se alia a outras motivações do contexto social e ambiental. Pela consciência de seu inacabamento, o sujeito encontra-se submetido à aprendizagem permanente. Neste sentido ressalta Freire:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 28).

Pautada não pelo inacabamento, mas pela consciência do inacabamento, a formação permanente se constitui como uma condição necessária ao trabalho docente, um recurso a serviço de seu desenvolvimento profissional ao mesmo tempo, um instrumento para a prática

pedagógica. O reconhecimento de que os desafios são constantes e que a aprendizagem se faz ao longo da vida mobiliza para a formação permanente. Neste sentido visualizamos com a professora Simone suas motivações para a ação-reflexão-ação:

[...] Esse contexto me compeliu a investir na minha formação continuada de uma forma diferente. Não fui movida a buscar um curso novo de pós-graduação ou simplesmente a copiar modelos prontos aplicados em outros contextos, mas senti a necessidade de refletir sobre minha prática e de buscar aporte teórico em diversos livros, congressos e sistematização de ações executadas nas aulas. Vi-me como sujeito da minha ação profissional e comecei a refletir-agir-refletir, literalmente. (SIMONE).

Por se constituir um sujeito histórico, participante do complexo contexto de formação de outros sujeitos igualmente históricos e condicionados, os professores se vem submetidos à necessária formação permanente, formar-se enquanto formam é fazer-se humano em processo com seus semelhantes. Por onde começar esse processo? Henz (2012), pautado em Freire reafirma que: “O ponto de partida é a concepção de ser humano como um ser inacabado, que precisa constituir-se, humanizar-se, pois não só tem a capacidade de aprender a ser o que a natureza lhe faculta, como tem a necessidade deste processo de aprendizagem”. [...] (HENZ, 2012, p.67).

Capacidade e necessidade, no contexto supracitado, atuam na constituição da humanização dos sujeitos e Henz resgata estas dimensões com a boniteza de quem se sabe consciente, inacabado. Este reconhecimento é o seu ponto de partida. Henz (2010) “Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação” ressalta as seguintes dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. Interfaces que se comunicam na constituição da “humana docência”.

No contexto dessas dimensões do sujeito, a formação permanente que preconizamos na pesquisa é viável, isto porque os sujeitos são dotados da capacidade de sua execução; necessária, porque cumpre uma condição cogente, seja no âmbito da legalidade dos documentos institucionais, seja no aspecto da moralidade que imprime aos professores o dever da aprender para ensinar, seja no aspecto do compromisso ético do profissional com a atualização de seus conhecimentos fundamentando o dever retromencionado; e é prazerosa porque possibilita ao sujeito “ser mais” referenciando Paulo Freire, amplia os horizontes e redimensiona as visões que se tem de si, dos outros e do mundo e destes em comunhão dialógica e em seus antagonismos.

No aspecto da afetividade, enriquece a epistemologia demonstrando que nem os saberes e nem os conhecimentos são assépticos. Estes aspectos são intrínsecos ao ser humano: sujeito social, simbólico, único em sua subjetividade, um dentre bilhões de sua espécie. Nesta perspectiva, aduzimos com Bernard Charlot (2000, p.33) que um sujeito é um ser humano, um ser social e um ser singular, sua constituição como tal se faz cultural, por um processo de imersão em um mundo dado. Neste sentido, o autor ressalta que,

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p.53).

Na asserção supracitada destaca-se o processo de humanização cuja ocorrência se faz dialógica e dialeticamente. Como parte desse processo cultural a formação docente como um percurso permanente pautada pela consciência do inacabamento do humano se constitui como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional e se ampara na capacidade dos sujeitos para se constituírem como seres humanos no convívio com seus pares. Conquanto em Charlot (2000) aprender seja uma condição necessária ao ser humano, vimos com Freire (1996) e em Henz (2012) que também se constitui em possibilidade. Contudo, outros fatores externos se associam para que os aspectos da capacidade, da necessidade e do prazer de aprender se realizem e dentre estes se destacam as políticas de formação de professores adotadas pelos sistemas de ensino e em particular, adotadas por cada instituição de ensino. Neste *inter*, as instituições que se encontram no nível de execução das políticas públicas tem uma função importante para a concretização da formação em tela.

A pesquisa afirma não se poder olvidar do trabalho realizado no interior das instituições pelos gestores, principalmente por aqueles que se ocupam da estrutura administrativa e financeira: as atividades-meio, cuja existência se ampara na atividade-fim: a educação. Neste sentido, proporcionar o suporte necessário para a plena realização da educação é tarefa que os gestores administrativos devem se ocupar em primeira instância, e nas demais atribuições, voltar sempre um olhar para as atividades-fim, vislumbrando suas contribuições para a precípua função de educar.

Consubstanciada pelo reconhecimento da importância das instituições educacionais para a formação permanente dos professores, visualiza-se que a trajetória histórica em que foram forjadas as existências no plano jurídico e material dos Institutos Federais, influencia as políticas em seu interior. Não são, portanto as instituições, e neste contexto o IFTO, entidades refratárias, que estariam imunes a todos os condicionantes de sua constituição, se situando à parte dos desafios que a humanização da formação permanente poderiam simplesmente descartar.

Quanto à formação permanente como iniciativa da administração do IFTO, o professor Aethos apresenta uma compreensão reveladora de um dos sintomas percebidos nos momentos de formação de professores:

Ao meu ver, mesmo que a gestão promova a capacitação permanente com os melhores palestrantes de cada área, muitos professores não iriam dar importância, estão fechados em sua didática e na zona de conforto. Pensam que já aprenderam o que tinham que aprender ou estão anestesiados com a educação. A gestão pode até saber disso e talvez não se motive ou não tenha encontrado meios de promover a formação do jeito que os docentes querem, mas fica a pergunta, como que eles querem? Pra mim existem os que querem (minoría) e os que não querem (maioría). (AETHOS).

Consideramos que estes sintomas de resistências às propostas e atividades de formações de professores se devam em grande parte pela verticalização em que estas, por vezes “são ofertadas” nas instituições escolares, constituindo-se em projetos alienígenas, descontextualizados e ainda que sejam pertinentes pela iniciativa exógena acabam por se tornarem suspeitas ou impositivas.

Quanto ao reconhecimento do inacabamento, ele advém com uma consciência de que somos seres de busca em aprendizagem que não se esgota com os títulos escolares. Essa percepção do professor Aethos em relação ao sentimento de alguns docentes sobre as aprendizagens se extrai do convívio no trabalho, e consideramos que não é uma exclusividade dos professores dos Institutos Federais, muito menos exclusividade do Campus Paraíso do Tocantins. Trata-se mais de uma concepção de que a palavra que o outro tem a dizer sobre nossas formações não nos interessam porque o formador é alheio ao contexto do nosso local de trabalho, ou ainda, é profissional do nosso contexto, mas não é docente. Mas se é docente do local de trabalho, corre o risco de ser visto como doutrinador ou mero sonhador. Seja como for a formação permanente no local de trabalho é em si um desafio, e se realizada por imposição contribui com a desumanização, tornando-se instrumento de produção de técnicas. Por isso consideramos fundamental a pergunta que o professor insere em sua fala acerca da

formação que seria satisfatória “como eles querem?” Responder a esta pergunta com o coletivo já é um caminho para a humanização da formação permanente.

No viés da necessidade de considerar os saberes que os professores consideram relevantes ao desenvolvimento de suas atividades docentes, fizemos a seguinte proposição: Quais os saberes que você considera necessários para o desenvolvimento de suas atividades docentes? Obtivemos as seguintes respostas:

Tem que dominar a área de Matemática. Temos que ser gestores de sala de aula, com noções de psicologia. (AETHOS).

Conhecimento específico da área de atuação, relações humanas. (CRISTINA).

Um excelente conhecimento da matemática. Conhecimento de Psicologia, metodologias e técnicas. Formas de avaliar. (LOIBEL).

Saberes relacionados aos conteúdos matemáticos, saberes relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e saberes relacionados ao conhecimento pedagógico dos conteúdos matemáticos. (SIMONE).

Reafirmamos, a partir das palavras dos sujeitos da pesquisa, que não são os professores meros especialistas, que não se ocupam tão somente de um domínio técnico. Não cuidam de causas necessárias e universais como almejam as ciências positivas com seus métodos e teorias fechadas. Ao contrário, a atividade docente é precipuamente política, é histórica e as problematizações que mobilizam as ações transformam-se continuamente exigindo dos seus sujeitos a permanente busca de caminhos para suas resoluções. Este sendo um dos desafios da docência é também uma de suas possibilidades, o espaço para a transformação.

Os saberes necessários à atividade docente são necessariamente objeto da formação permanente e esta segundo Imbernón,

[...] tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2009 p. 59).

António Nóvoa, no prefácio de “Experiências de vida e formação” de Marie-Christine Josso, (2004, p. 16) nos lembra que, conforme ressaltado por Luís Carlos de Menezes ao responder sobre quem forma o formador, a formação de professores pode ser compreendida como um processo de autoformação, heteroformação e ecoformação,

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Pela autoformação se compreende a motivação interna dos professores a partir da reflexão acerca da *práxis* pedagógica entrelaçada aos percursos pessoais, para a promoção do fazer docente. Infere-se também que essa motivação se encontra na gênese de todo o processo de formação permanente, partindo do interesse pessoal dos professores na elevação de suas condições profissionais. Esse interesse parte de um olhar crítico-reflexivo e uma projeção prospectiva para o desenvolvimento pessoal e pedagógico.

Consustanciada na heteroformação, a formação com os outros se situa na compreensão do ser humano, histórico e social, que para “ser mais” potencializa suas aprendizagens no processo dialógico que promove a socialização de saberes e reestrutura em novas bases os conhecimentos formulados. A dialética dessa relação de aprendizagem demonstra um esforço de síntese que visa aproximar os sujeitos em formação através de objetivos comuns no processo formativo.

A ecoformação, de acordo com Nóvoa compreende a aprendizagem com os diversos meios disponíveis que carregam a história da humanidade, expressos nas produções que transportam de um lugar a outro de um tempo a outro, saberes e instrumentos com os quais os sujeitos se relacionam para se autoproduzirem em suas vivências pessoais e profissionais. Neste processo de interação com os meios, a crítica se faz premente, porque as ferramentas produzidas pela humanidade são carregadas de simbolismos e significados que não deixam passar incólume às percepções dos sujeitos que os produziram, bem como, carregam as marcas do tempo e do lugar em que se deram tais produções.

No processo de formação permanente, a relação dos professores não se dá neutra, como não se faz neutra a educação. A pesquisa-formação, por isso mesmo se produz dialética e dialogicamente com as intersubjetividades de sujeitos que carregam suas histórias como ferramentas que utilizam para produzirem tanto os serviços que prestam como professores quanto a formação de um espaço social, político e cultural: O mundo humano. Neste contexto se desenvolvem profissionalmente e desenvolvem o seu meio

A formação dos professores, que se constitui como parte substantiva do desenvolvimento profissional e se produz a partir de um entrelaçamento das histórias de cada

docente com seus pares, condicionadas pelo meio social e ambiental. Neste sentido, preleciona Maria Isabel de Almeida:

O entendimento de que a formação docente precisa ser fundada em uma “concepção ecológica” é explicitado como contraponto aos modos atuais de realizar essa formação. Nessa perspectiva, há que levar em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases subjacentes às práticas de ensinar, as decisões e as atitudes dos professores em um contexto específico – a instituição de ensino e a sala de aula. (ALMEIDA, 2012, p. 33-34).

O ser social não se aparta da subjetividade do indivíduo, das demandas que tem que cumprir como profissional, de suas opções políticas e do seu espaço de atuação. Esse complexo tecido que compõe a figura do professor é sua idiossincrasia, seu ser no mundo e em relação com o mundo e com outras tantas idiossincrasias pessoais e sociais. Em tais condições, sua reflexão não se completa quando se faz pontual, por conta dessas mesmas condições, deve ser ampla, por vezes sem margens. Compartilhamos com Imbernón da compreensão de que a reflexão do professor deva ser larga, buscando na totalidade histórica as bases para a emancipação. Aduz o pesquisador:

[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação. à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. (IMBERNÓN, 2009, p. 40).

No cerne da formação permanente que defendemos se encontram os sujeitos historicamente situados e suas relações. Situa-se o profissional que é um dos meios de acesso ao conhecimento sistematizado, acesso aos saberes que são tomados como produtos em prol de processos para potencializar o “ser mais”, de cada indivíduo. Esta é a precípua tarefa que cumpre se realizar pela ação-reflexão-ação docente. É a tarefa de cada um dos sujeitos envolvidos no processo: professores, alunos e demais participantes de uma estrutura organizacional educativa.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conteúdos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2009 p. 29).

Contextualizada como possibilidade de redefinir as teorias e práticas educativas, a formação permanente se compõe como *práxis* transformadora. Neste sentido se compreende porque o tema relativo à formação dos professores esteve ausente da literatura da educação desde o âmbito macro, internacional, ao âmbito das instituições nacionais, considerando que

paulatinamente se constrói a sociedade em bases democráticas, principalmente no Brasil, em que as mudanças ainda são feitas em grande parte sob o manto dos decretos e das medidas emergenciais pelas nascentes políticas públicas. Estas políticas que, de acordo com Celina Souza (2010) a despeito de provocarem impactos no curto prazo, somente em longo prazo devem provocar as necessárias mudanças substanciais que lhes deram origem.

Feldmann (2009) ressalta que a formação de professores esteve relegada a plano secundário no cenário educacional e aponta alguns motivos para a minimização dessa importância:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuravam nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação. (FELDMANN, 2009, p. 73)

Conquanto a formação de professores não figurasse como tema prioritário na literatura da educação brasileira até o passado recente, as necessidades de pesquisas acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasassem a *práxis* dos docentes foram se tornando cada vez mais evidentes à medida que avaliações de qualidade da educação, realizadas em nível nacional, revelavam graves distorções dos resultados entre as escolas das várias regiões.

Dentro de um quadro de necessidades de professores qualificados para minimizar as distorções reveladas pelas pesquisas, sem deixar de questionar os métodos de construção dos instrumentos de avaliação das mesmas, bem como as estruturas e os processos em que as instituições escolares se submetem, a formação de professores se fez evidente como uma política em ascensão capaz de transformar a situação posta. Ratificando a informação acerca da preocupação tardia com a formação de professores, e da necessidade das instituições criarem as condições para tal formação, Celso Vasconcelos afirma:

Quanto à **formação permanente**, embora ainda embrionária em relação ao conjunto das redes de ensino, e muitas vezes com uma série de equívocos, têm crescido as práticas de capacitação continuada, bem como de criação do espaço de trabalho coletivo nas escolas. Cabe às instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador, [...] Entendemos, no entanto, que é fundamental nesta formação o espaço de trabalho coletivo constante na escola, concretamente, as reuniões pedagógicas semanais. (VASCONCELOS, 2014, p. 181, grifos do autor).

Vasconcelos ressalta o papel das instituições em relação à formação permanente e lembramos que de acordo com os sujeitos desta pesquisa, o IFTO ainda precisa avançar na formação permanente de seus docentes. Reafirmamos que a formação de professores como realização da própria instituição constitui uma tímida formulação teórica e prática. Ancorados nesta conclusão, explicamos o desconhecimento dos professores, (como se verá adiante) que mesmo recebendo bolsa ou afastado para se qualificar, não apontam estas condições como projeto ou programa, e veem suas formações como esforço individual. Primeiro o docente, por sua iniciativa encontra um curso e posteriormente se reporta à instituição para receber apoio financeiro e/ou o afastamento ou ajuste de horário de aulas.

O Campus Paraíso do Tocantins segue o Regulamento para o Programa de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. O documento aponta “[...] diretrizes básicas para definir a política de capacitação e qualificação da Instituição e, conseqüentemente, delinear um programa de desenvolvimento dos seus recursos humanos”. (IFTO, 2013). E entre seus objetivos se propõe “Criar condições para operacionalização do sistema de capacitação e qualificação”. O documento, disponível na internet, página do IFTO, não parece representar garantias de efetividade aos professores porque dificultam uma projeção por não constar metas e prazos a serem alcançadas pelo IFTO e os seus Campi. A exceção consiste na meta “a”, de que até 2017 “[...] todos os servidores que não têm o ensino fundamental e médio, os tenham concluído e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do pessoal com ensino médio concluam curso superior”. (IFTO, 2013a). Demais não indicam ações/prazos conforme exposto abaixo:

- b) Promover eventos de capacitação e qualificação específicos para os diversos setores da Instituição.
- c) Promover treinamentos específicos para os docentes e técnico-administrativos das diversas áreas, com metas definidas para cada ano letivo, incluindo programa de formação continuada, além de curso de capacitação pedagógica para os docentes recém-ingressos que não possuam licenciatura.
- d) Maximizar o número de servidores com pós-graduação Lato Sensu (especialização) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado) em suas áreas de formação/atuação, sendo que, neste último caso, dentro do que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases - LDB para docentes de Instituições Federais de Ensino e conforme critérios estabelecidos neste documento.
- e) Promover capacitações específicas visando a formar um quadro de servidores aptos a ocupar funções gerenciais.
- f) Distribuir aos servidores as oportunidades de participação em eventos científicos e culturais de forma proporcional às necessidades das áreas e dos setores administrativos e conforme critérios estabelecidos neste documento. (IFTO, 2013a)

O documento também não apresenta metas intermediárias, mas estabelece o levantamento anual das necessidades de formação dos servidores. Este levantamento de responsabilidade do Comitê de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal de cada campi do IFTO, conforme expresso:

Art. 4º Anualmente será realizado levantamento das necessidades de desenvolvimento dos servidores docentes e técnico-administrativos, tendo como base as metas e previsões de capacitação e qualificação constantes no plano anual de capacitação do IFTO, visando adequar a programação às demandas, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (IFTO, 2013a)

Na entrevista questionamos aos docentes: Há no Campus, programas ou projetos para a formação permanente de professores? Respondendo à questão dois professores responderam “não” e dois professores responderam “não sei”. Sendo que em um desses “não sei” foi seguido de “Não tenho conhecimento de nenhum projeto de formação continuada”. Contudo, quando solicitados a avaliar as condições oferecidas pelo IFTO Campus Paraíso para qualificação docente recebemos as seguintes respostas: O professor Aethos afirma que “O IFTO propicia ajuda e fomenta a qualificação, porém ainda dá pra melhorar bastante o número de bolsas”. O professor Loibel, por seu turno avalia as condições como “adequadas, dentro do possível de ser feito”. No mesmo sentido, voltando-se para as questões financeiras e as condições de afastamento, se pronunciam as professoras Cristina e Simone:

Na medida do possível o servidor que esteja se capacitando recebe benefícios como ajustes de horários de aulas, justificativa de ausência em reuniões e proporciona edital de bolsa. (CRISTINA).

Percebo que há um esforço do Campus nas suas ações que favorecem a qualificação docente, através de programas de bolsas e afastamentos. (SIMONE).

Tais respostas apontam a necessidade de um trabalho mais efetivo de formação de professores. Percebe-se, contudo que os professores reconhecem um esforço do IFTO Campus Paraíso do Tocantins principalmente no que refere a apoio financeiro bem como condições para o afastamento do docente para qualificação.

Das experiências vivenciadas no Campus podemos afirmar a existência de recursos para participação em cursos de pequena duração com ou sem apresentação de trabalhos por parte de docentes, técnicos administrativos e alunos. No entanto não há uma política de socialização das experiências vivenciadas nas capacitações, ficando os saberes restritos aos participantes dos cursos. Celso Vasconcelos (2014) se reporta a essa situação apontando a efemeridade dos saberes adquiridos quando não são socializados e ressalta a centralidade da

instituição escolar como local privilegiado da formação permanente e o saber docente como referência fundamental dessa formação:

Temos visto escolas que até investem, mandam professores fazer cursos fora depois, quando voltam, sequer tem meia hora para relatar aos companheiros aquilo que foi aprendido; o resultado já sabemos: como apenas alguns elementos do grupo tem contato com uma nova visão e como isto não é assumido enquanto escola e enquanto coletivo, em pouco tempo não se verá mais na instituição sinal algum daquelas novas idéias, servindo, quando muito, para o enriquecimento pessoal de um ou outro professor. Consideramos que o espaço de trabalho coletivo constante é o mais decisivo na formação permanente, na medida em que a escola passa a ser o *locus* privilegiado de formação, tendo como pressupostos o reconhecimento do saber docente como referência fundamental (dado que o conhecimento novo se dá a partir do prévio), bem como o reconhecimento das diferentes etapas do ciclo de vida profissional do professor (com suas respectivas necessidades). (VASCONCELOS, 2014, p. 182).

Investir na formação dos professores e incentivar a prática da formação permanente, inclusive com a socialização das vivências por parte destes como multiplicadores promoveria a heteroformação ampliando o número de beneficiados com os recursos investidos. Esta ação multiplicadora potencializaria o enriquecimento do coletivo dos professores, não ficando restrito a um sujeito apenas os saberes adquiridos em formação que participara.

4.1 Relação dialógica: um caminho para a formação permanente a partir da *práxis* freireana

Freire ao observar as relações tecidas no contexto educacional denuncia as práticas dos professores que agem como se a educação pudesse ser um processo de depósito de conteúdos de um sujeito que sabe – o professor, para um sujeito que não sabe – o aluno. Este processo de relação verticalizada se pauta pela transposição didática de saberes assépticos, como se não tivessem sido constituídos pelo processo histórico de produção e autoprodução de homens e mulheres. Assim se dá a “educação bancária” na sala de aula, assim se realizam por vezes, as formações de professores com forma e conteúdos sem problematização, ao que nos leva a questionar com Mézáros:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2007, p. 208).

A *Práxis* freireana propõe a problematização do processo educativo, evidenciada pela relação de sujeitos em diálogo. Considera a historicidade da produção dos saberes e a necessidade como a base dessas produções. Por necessidade de responder a uma situação dada os sujeitos se veem obrigados a se relacionarem, para produzir as condições de suas existências. Eis as condições fáticas de que deriva o trabalho. A este aspecto Ivo Tonet ressalta na Ideologia Alemã de Marx e Engels (2009, p.13), “O trabalho, portanto e não as idéias, aparece aqui como o fundamento da vida social”. Contudo, a relação dos sujeitos, através do trabalho tem sido historicamente condicionada pela submissão de uns sob outros, pela concepção atomizada que parcializou o trabalho com fulcro em uma racionalidade técnica que subsumiu a humanização como princípio criativo.

As relações de produção da existência que em Marx e Engels (2009, p. 40-41) constitui o primeiro ato histórico também produziu a alienação em massa. Neste contexto, a relação dialógica se fez e ainda se faz dificultada quando muito, senão inexistente. Tem-se que uns se relacionam como proprietários de si, dos meios de subsistência e dos outros e a grande maioria se encontra despossuída, inclusive da consciência de suas condições.

No contexto de relação desigual pautada pela supremacia de uns sobre os outros, as instituições, dentre estas, as instituições educacionais, são criadas e passam a reproduzir as condições do meio em que estão inseridas. Freire, reconhecendo o caráter reprodutor dessas instituições, não as vê, contudo, como os teóricos críticos reprodutivistas que as concebiam inexoravelmente como Aparelhos Ideológicos do Estado, não cabendo espaço para transformação das condições dadas.

Essa concepção da história que se traduz como determinação inexorável é rejeitada por Freire que defende a ação consciente e transformadora dos sujeitos. O renomado educador reconhece a escola como espaço de contradições, um espaço em que opressão e liberdade se encontram e que, portanto a ação-reflexão-ação dos professores condiciona a liberdade. Esta como resultado da *práxis* do educador consciente. Ressalta-se a partir de Freire (2011a, p. 52) que: “A *práxis*, [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Neste sentido, a *práxis* freireana se aproxima da teoria marxiana ao considerar que: “A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como prática revolucionária.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 124). A *práxis* freireana é sumamente uma *práxis* revolucionária que se produz endógena, dentro de um contexto histórico e social integrando teoria e prática, não admitindo sua

indissociabilidade, como proposto pelas análises marxianas, essa *práxis* pressupõe a consciência das condições de alienação que desumaniza os sujeitos, transformando-os em objetos, mais um meio de produção. Contra a coisificação dos sujeitos, Freire (re)coloca o ser humano consciente do seu inacabamento como ponto de partida.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p.53).

Por esta consciência, que mediatiza a interpretação do mundo se preconiza a transformação das condições desumanizantes que atuam sobre os indivíduos impondo-lhes o “ser menos”. Neste sentido, o fazer pedagógico pautado pela *práxis* freireana prima pela libertação, o “ser mais” e não somente se pautar na apreensão desinteressada dos signos linguísticos e na acumulação de saberes.

Como escreveu Paulo Freire, a superação da situação de dominação não será possível apenas com o sucesso no domínio dos códigos linguísticos, mas a partir de uma leitura crítica do mundo, constituído de necessidade e contingências. Para os dialéticos, a necessidade histórica não opõe à possibilidade de sermos sujeitos de nossos próprios destinos, e é com a consciência sobre ela que iniciamos nossa marca em direção à libertação. (ROMÃO, 2009, p.129).

Pautada por uma síntese que se renova em sua dialética de se fazer sempre de um ponto de chegada um novo ponto de partida, a *práxis* freireana tem na relação dialógica e transformadora sua base e sua finalidade. Este fazer pedagógico é possível, mas demanda de sujeitos que compreendam esta necessidade de ação consciente e neste sentido, a formação permanente se faz meio para o acesso a consciência libertadora.

Com Freire, aduzimos: “Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da *práxis*. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”. (FREIRE, 2011a, p. 176).

Compreender a dimensão da formação permanente como processo de humanização no diálogo com outros sujeitos constitui um dos desafios da formação docente, mas, também compreende um largo espaço para a compressão das possibilidades da ação/reflexão consciente da prática pedagógica, corroborando com a asserção de Arroyo de que,

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras da Educação básica foram formados(das) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. É verdade que essa imagem de ensinante vem sendo alterada, no diálogo com a prática, nas interrogações vindas do convívio com a infância, a adolescência ou juventude. No diálogo com colegas, nos confrontos políticos, na sensibilidade com a dinâmica social e cultural fomos reaprendendo nossa condição de educadores(as). Um aprendizado através de um diálogo tenso que vai reconstruindo o rosto desfigurado e indefinido. (ARROYO, 2004, p.52).

O desenho da educação necessária para a transformação das condições de alienação e desumanização a que historicamente as instituições educativas se debruçaram a reproduzir, encontra-se amparado pela *práxis* freireana, esta, contudo, é uma possibilidade entre outras. A possibilidade eleita por esta pesquisa-formação, um caminho iluminado por autores que se dedicam a questionar e compreender as condições efetivas da docência preconizando a humanização da formação permanente de professores a partir da formulação de fundamentos filosóficos e científicos que subsidiam a conscientização para a humanização. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 2011a, p. 40).

A formação permanente preconizada é concebida como um fenômeno social, condicionado pelas relações dos sujeitos na produção de suas existências, portanto historicamente forjada pela consciência dos sujeitos em suas relações intersubjetivas. Este modo de “estar sendo”, como nos adverte a todo o momento Freire, com suas palavras que ilustram a existência dos objetos do mundo, é um modo de agir não simplesmente como mera reação ou conversão à realidade dada, mas como ação intencional e refletida. Neste contexto, a palavra assume a função de dar vida, de materializar o pensamento, evitando o verbalismo. Por isso em sua *práxis* Freire advogava: “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, *palavras grávidas* de mundo. Palavras e temas.” (FREIRE, 2014a, p. 35, grifos do autor).

Poder dizer a palavra aproxima os sujeitos de uma liberdade que não se caracteriza pelo simples ato de se expressar, mas de compreender o mundo com os outros do ponto de vista do lugar que cada um ocupa. Liberdade para falar e ouvir, para compartilhar diferentes visões dos objetos do mundo e assim, resignificar o mundo. Neste sentido, compreendemos ser pertinente e de substantiva contribuição, a compreensão de Hannah Arendt (2007) que conclui pela liberdade como o sentido da política e a liberdade de falar como materialização do mundo, ambas as ocorrências que demandam do coletivo, no encontro de iguais, de sujeitos que dialogam.

Trata-se aqui talvez da experiência de ninguém poder compreender por si, de maneira adequada, tudo o que é objetivo em sua plenitude, porque a coisa só se mostra e se manifesta numa perspectiva, adequada e inerente à sua posição no mundo. Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é ‘realmente’, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falarem sobre ele e trocarem suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros. Só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados. (ARENDT, 2007, p.59-60).

Sem adentrar nas questões dos iguais, limitados aos homens livres da Grécia Clássica que Hannah Arendt pormenoriza em suas análises, cumpre-nos ressaltar que o aprender com o outro é uma necessidade do ser humano, ser social e limitado em sua constituição biológica. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2011a, p. 96). Esta compreensão da relação: eu-mundo-outro(s). É uma relação necessária. Uma relação dialógica porque horizontal e horizontal porque dialógica.

A definição da *práxis* freireana, considera esta compreensão de mundo trazida por Freire, que por ser histórica traz as marcas de teorias e vivências de outros autores uma “Pedagogia das Grandes Convergências” como denominou Balduino Andreola, na Carta-prefácio à Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. (FREIRE, 2000). Estas convergências que marcam o respeito à construção histórica pela resistência ao processo de desumanização. Antecedendo à formulação da definição, consideramos necessário apresentar alguns elementos que se enlaçam na construção do conceito formulado. Elementos vivenciados por Freire e escritos com a vivacidade de sua lucidez. Eis que se inscrevem abaixo:

- O encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo.
- A palavra como (re)significação e mediação para a compreensão do mundo.
- O diálogo como fundamento democrático do dever/direito de ser ouvido/ouvir;
- A consciência dos sujeitos sobre seu ser no mundo e sua incompletude.
- A educação permanente como necessidade do sujeito consciente de seu inacabamento.
- A negação de um determinismo que inutilizaria quaisquer esforços de transformações.
- A compreensão da historicidade e dos condicionamentos que mobilizam ou inibem a ação dos sujeitos.

- A educação libertadora em oposição a “educação bancária”.
- O “ser mais” como vocação ontológica do ser humano e a educação como espaço que pode concretizar ou desvirtuar esta vocação.
- A não neutralidade do ato educativo.
- A constatação de que “mudar é difícil mas é possível”.
- O vislumbre do inédito viável.

A partir dos elementos listados, define-se a *práxis* freireana considerando que, se a *práxis* é a materialização da palavra em ação. Esta ação que se faz mediatizada pela reflexão, e pela criticidade do pensar rigoroso, a *práxis* freireana constitui-se como a materialização da palavra em ação, que se faz a partir da reflexão que visa transformar o mundo em prol da liberdade de cada um e de todos para que possam “dizer suas palavras” em um processo solidário universal, em que a vocação ontológica do “ser mais” se faça como finalidade. A *Práxis* freireana, propõe a problematização do processo educativo, evidenciada pela relação de sujeitos em diálogo. Considera a historicidade da produção dos saberes e a mudança como possibilidade. Assim, a *práxis* freireana, que considera a historicidade afirma a mudança, e considera a educação dialógica meio para tal, enquanto que:

A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História. (FREIRE, 2014a, p. 114).

São caminhos diferentes que levam a lugares opostos e cuja opção demanda da conscientização e comprometimento de cada educador. Por isso a vigilância para evitar que condições aviltantes se sublimem, cristalizadas por décadas de políticas de exclusão e dominação.

Advogamos a busca de referenciais teórico e metodológicos que não se prendam aos grilhões da racionalidade técnica e tampouco se mostre simplesmente intuitivo, isto porque “o clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria uma negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo”. (FREIRE, 1996, p. 49). Para o trabalho docente comprometido com a seriedade, há que se traçar um caminho e dispor de fundamentos e ferramentas condizentes, evitando-se o amadorismo. No bojo desta questão, a formação permanente constitui um aporte ao profissionalismo.

Neste sentido foi o entendimento da professora Simone ao responder no questionário sobre necessidade da formação permanente à sua atividade docente, a professora afirma que;

A formação permanente faz-nos, obrigatoriamente, pararmos para pensar. No dia a dia, se torna fácil fazermos tudo “no automático”. Ação sem reflexão. “Já fiz assim, deu certo, já sei o que pode surgir na sala, sei como proceder...”. São pensamentos que nos conduzem a escolher caminhos já trilhados e, de certa forma, confortáveis, mas que nem sempre são frutos de uma reflexão para aquela turma específica, naquele tempo específico etc. (SIMONE).

A partir da fala da professora e considerando o referencial teórico da pesquisa, podemos afirmar que as experiências profissionais agregam conhecimentos que são utilizados nas diligências da profissão, conquanto esses conhecimentos sejam necessários, eles não são suficientes. O movimento histórico situado em um contexto específico imprime a necessidade da profissionalização contra a automação da ação docente.

4.2 Humanização como princípio, docência como profissão

Ser humano é ser sujeito em construção, produto e processo. Ser inacabado, dotado de consciência que utiliza para, nos encontros entre as subjetividades históricas, forjar as bases condicionantes da produção da existência humana. Na história se produz a humanidade, nesta também se desumaniza. A esse duplo viés da relação dos sujeitos em sociedade, Vitor Henrique Paro enfatiza:

Preliminarmente pode-se dizer que existe duas maneiras de produzir essa convivência: pela dominação e pelo diálogo. A dominação é uma prática política autoritária que reduz o outro à condição de objeto, à medida que anula ou reduz sua subjetividade e estabelece o poder de uns sobre os outros. Já o diálogo é a alternativa democrática de convivência política. (PARO, 2011, p.27).

Por ser dado aos sujeitos relacionarem-se ou de maneira dominadora ou de maneira dialógica, a humanização se faz como possibilidade e não como realidade implacável, em ambos os casos, os sujeitos se modificam tornando-se mais humanos ou menos humanos. Na ciência da história a tessitura da humanidade se enlaça e se desenlaça. Homens e mulheres buscam significados para suas existências, formulam teorias e conjecturam sobre caminhos possíveis para potencializarem as forças de que são portadores: a força física, ideológica e material.

No bojo de questões tão sensíveis em que a humanidade se vê enredada, e diante das possibilidades de sua realização como potencialização das forças dos sujeitos vê-se que uma centelha dissonante destas forças pode conduzir a degeneração da proposta de humanidade. São necessidades e contingências da prática docente a indicar que na escola “ser mais” ainda é um projeto longe de se concretizar. Concernente à produção da humanidade via educação, Arroyo, ao se referir ao espaço da escola aponta dificuldades que tem marcado a educação escolar em seu projeto de humanizar aos seus sujeitos.

A categoria tem colocado todos seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas, por aí vai um dos caminhos para torná-las mais educativas, para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar e aprender a ser gente. (ARROYO, 2004, p.64)

Os desafios apontados por Arroyo configuram condições intransponíveis à humanidade pretendida na escola, se não forem enfrentados e ultrapassados. Para tanto, exigem previamente, a consciência de que os projetos de humanidade muitas vezes defendidos em documentos institucionais se convertam efetivamente em ações transformadoras da situação posta, isto porque não raro se vê nestes documentos muita intenção de se fazer da escola um espaço democrático como na LDB 9.394/06 que estabelece no artigo 3º (incisos III, IV e VII, respectivamente) entre os princípios do ensino o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; e a valorização do profissional da educação escolar. Estes são valores que para se materializarem demandam de ações concretas dos sujeitos atuantes nas instituições. Nesta perspectiva alude Vieira, “pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Como parte de uma totalidade a instituição escolar se insere no contexto das políticas educativas como espaço de criação de demandas e execução dos valores positivados em lei. A esta função da instituição escolar, Henz em reflexão intitulada “na escola também se aprende a ser gente” ressalta a necessidade da *práxis*, da relação dialógica de que demanda o processo de humanização. Neste sentido, aduz que,

[...] educar é humanizar; é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza do seu corpo consciente. (HENZ, 2007, p. 150).

A humanização tem que se fazer na ação-reflexão-ação solidária e consciente pelos sujeitos da educação. Esta função que está na base da instituição formadora e não na acumulação de conteúdos de maneira asséptica. Na complexa teia das relações dos educadores, cabe instituir o lugar de destaque ao fazer-se gente: humanizar-se com os outros. Para tanto, a formação permanente traduz-se em elemento fundamental. Esta jornada necessária, demanda de uma tomada de consciência por parte dos professores, e de todos os gestores envolvidos na condução da educação. Todo este esforço, com foco na formação de professores e no cumprimento de exercer “[...] como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (FREIRE, 1996, p.38).

Debruçando-se sobre o interesse pela formação permanente de professores uma prévia questão aflora. Uma pergunta: Quem quer se tornar professor ou professora na atualidade? E mais outra: Quais os saberes necessários para este profissional? Responder a pergunta direta, não se faz tão simples, pois, a desvalorização profissional histórica e constante, o surgimento de novas profissões, a redemocratização da sociedade brasileira que implicou na formulação de políticas públicas para a inclusão de crianças e jovens nos espaços educacionais, uma conquista e um desafio à estrutura organizacional das escolas e dentre estas, os Institutos Federais, especificamente, fatores que se relacionam com a resposta condicionando as opções.

No exercício da docência, observando os preceitos da profissão, os professores vão tecendo seus perfis, vão se formando em um movimento que é permanente. Diferentes formações se entrecruzam no espaço escolar, condicionadas pelas histórias de vida de cada docente, por suas práticas pedagógicas e o pensar sobre elas. E neste contexto, refletindo sobre suas práticas e a importância da formação permanente, os sujeitos da pesquisa se pronunciam. O Professor Loibel afirma que “Sempre podemos aprender algo novo e proveitoso para nos ajudar em sala de aula. Tanto da parte do conhecimento¹⁹ como de psicologia, metodologia e técnicas”.

Para o professor Aethos, “A formação permanente é ótima para motivar os professores de tempos em tempos; é inegável sua importância, tento suprir a falta dessa formação através da pesquisa científica”. O professor Aethos indica a pesquisa como caminho para a sua formação, neste sentido convergindo para os referenciais teóricos desta pesquisa-formação,

¹⁹ Compreendo que o conhecimento aqui referido pelo professor é o conhecimento específico, no caso em tela, conhecimento da Matemática.

ainda que sem associar o meio que visualizou como suporte para suprir a necessidade de um programa estabelecido de formação permanente de professores com estes referenciais.

Ressaltando os aspectos da formação como uma necessidade permanente, a professora Cristina aduz que “[...] Estamos em constante aprendizagem ou despertar de ideias que se encontram em estado dormente. É necessária para reciclagem”. O reconhecimento da aprendizagem como processo permanente é reiterado nas falas dos professores. Evidencia-se que ser professor implica, entre outros aspectos, em dominar saberes específicos de uma área e dominar os conhecimentos pedagógicos que possibilitem a transposição didática.

Revela-se nas digressões do professor Loibel saberes relativos à psicologia. Percebemos que este aspecto enfatiza a dimensão afetiva da docência. Compreender estas necessidades já traduz parcialmente a compreensão dos saberes necessários à formação docente, contudo, os aspectos relacionados à efetividade e a afetividade que se pronunciam no plano teórico do fazer das ciências do humano, para se realizarem no plano fático, carecem de mais que o domínio dos aspectos cognitivos carecem de compreensão e não mera aceitação do outro como sujeito de direitos, mas não se atinge este patamar sem redimensionar a própria limitação. Esse redimensionamento pode ser mediado pela qualificação conforme a visão dos docentes. Lembramos com Frigotto que a qualificação humana é uma necessidade que se situa na afirmação do sujeito como tal:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quanto isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

No bojo dessa afirmação, a professora Cristina abordando aspectos intrínsecos da formação sobre os seus conhecimentos reitera que: “Qualquer qualificação, mesmo não tendo diretamente relação com a atividade desenvolvida, lhe abre uma nova visão de mundo, lhe inspira a pesquisar e lhe capacita a isso, melhora na escrita e argumentação, entre outros.” A professora que está atualmente se qualificando em um mestrado fora de sua área visualiza benefícios advindos com o curso e mesmo não apontando saberes específicos da sua área de atuação reconhece o valor dos saberes para sua formação geral.

O professor Aethos, que além de ser graduado em Licenciatura em Matemática também é licenciado em Química e, também é aluno do programa de pós-graduação em

Agroenergia ressalta os benefícios do mestrado: “Como sou químico, a qualificação melhora meu desempenho acadêmico no âmbito curricular e pedagógico”.

Para o professor Loibel a formação favorece sua atuação profissional e incide sobre os aspectos financeiros. “Um melhor entendimento da minha área de atuação. Facilita-me preparar minhas aulas. E uma melhor renda financeira”. Neste sentido se posiciona a Professora Simone: “Além de contribuir com meu desenvolvimento profissional, proporcionando-me mais ferramentas para a atividade docente, esta qualificação implica em benefícios financeiros previstos pelo Plano de Carreira”. (LOIBEL).

Em relação à incidência da formação de professores sobre seus proventos, os benefícios financeiros ressaltados, muito se deve ao processo de reivindicações nacional ocorrida no ano de 2012. Um movimento que paralisou os serviços nos Institutos Federais e nas Universidades Federais e após exaustivas tentativas de negociação, culminou com acordos que levaram a aprovação da Lei 12.772/2012 que entre outras disposições, trata da estruturação dos Planos de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Com a lei os técnicos administrativos das universidades e dos IFs e os docentes destas instituições tiveram atendidas parte de suas reivindicações. Particularmente aos docentes da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) a lei estabeleceu ganhos financeiros mediante o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).

Neste contexto, preleciona a lei:

Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC.

Art. 19. Em nenhuma hipótese, o RSC poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na Carreira.

O artigo 18 trata da Retribuição por Titulação dos docentes do EBTT, acrescentando a possibilidade dos docentes terem reconhecidos os saberes experienciais, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida profissional.

Após a aprovação da lei outros direcionamentos foram se seguindo e cada instituição foi responsável para produzir seu Regulamento de RSC. No IFTO, após discussões com as Comissões Permanentes de Pessoal Docentes (CPPDs) dos campi, o documento foi disponibilizado no site da instituição pela CPPD Central para que os todos os docentes

tivessem acesso e pudessem propor alterações. Finalizado o processo de discussões e aprovação local e posteriormente, no Ministério da Educação, iniciou-se efetivamente o processo de reconhecimento.

Na prática, a percepção da RT para os docentes que comprovassem a pontuação estipulada foram definidas como RSC I, aos docentes apenas graduados; RSC II, aos docentes com especialização, e; RSC III aos docentes com mestrado.

A percepção da RT com a RSC incide sobre os proventos dos docentes valorizando a experiência profissional, as atividades de pesquisa e extensão e mormente os conhecimentos obtidos em cursos de qualificação *lato e stricto sensu*.

Ressaltamos que tanto a Lei 12.772/2008 quanto o Regulamento de Reconhecimentos e Competências do IFTO observam que a RSC não deve ser estímulo à substituição do título. Neste contexto se inscreve no Regulamento:

Art. 2º O RSC não deve ser estimulado em substituição à obtenção de títulos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), bem como não poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na carreira conforme arts. 4º e 5º da Resolução CPRSC nº 1/2014. (IFTO, 2013)

Ressaltamos que os Regulamentos de RSC, tiveram as condições fáticas para aprovação em 2014, mas seus efeitos financeiros são retroativos a data de primeiro de março de 2013. Este foi um ganho que explica em parte a satisfação dos professores, quando se reportam aos benefícios da formação permanente.

As palavras dos docentes, ditas em diferentes contextos foram reintroduzidas no diálogo ilustrado nestas páginas, mas ao fazê-lo me situei na condição de leitora, um desafio conforme observamos com Freire, “[...] a compreensão do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte. Se fosse totalmente assim, não poderíamos dizer que ler criticamente é ‘re-escrever o lido’”. (FREIRE, 2013, p. 78).

Compreender a pessoa em processo de constante humanização, como o sujeito que possui o poder de dizer sua palavra para “ser mais” em diálogo com os outros e com o mundo, como defendeu Freire em toda a extensão de sua prática pedagógica arraigada na conscientização libertadora, consiste em uma das funções da profissão docente e como tal matéria de uma formação em permanente afirmação do ser humano inacabado.

Refletindo sobre as possibilidades da humanização da formação permanente contra a desumanização de uma formação “bancária” depositada por especialistas traçamos a seguir uma proposta com diretrizes para a pesquisa-formação nos Círculos Dialógicos.

4.3 Refletindo sobre possibilidades da formação permanente de professores no IFTO pela pesquisa-formação a partir da *práxis* freireana

Viável e pertinente, definimos assim as contribuições à humanização da formação permanente no IFTO pela pesquisa-formação a partir da *práxis* freireana. Pautados pela viabilidade e pertinência, elaboramos uma proposta com os referenciais teóricos e metodológicos que defendemos, priorizando a autoria dos sujeitos em uma formação dialógica, humanizada convergente com os interesses do sujeito da pesquisa conforme exposto na narrativa da professora Simone.

Acredito que a formação de professores é um “lugar” privilegiado para possibilitar mudanças duradouras, consistentes e estruturais. Mas não qualquer formação. Não me refiro a formações do tipo ensinar o professor a ensinar. Mas acredito em uma formação que conceba o professor como sujeito que é histórico. A formação humanizada. Apenas nessa perspectiva, essas possibilidades de transformações de práticas são reais, pois decorrem de transformações de sujeitos. (SIMONE).

A proposta foi pensada tendo como ideia a possibilidade da continuidade da formação permanente com os professores do Curso de Licenciatura em Matemática, gradativamente envolvendo a Licenciatura em Química e por adesão, outros cursos superiores e técnicos.

Inicialmente apresentamos um desenho da proposta de pesquisa-formação utilizando os Círculos Dialógicos e suas interfaces com os Círculos de Cultura a partir das fases de elaboração e de execução prática do método de Freire.

Ressaltamos que a metodologia adotada na pesquisa-formação de onde se extraiu a matéria para a produção da dissertação pode constituir base orientadora para a formação permanente dialógica, no entanto consideramos válido como caminhos orientadores para o desenvolvimento da formação-permanente que se pauta na centralidade e autoria de sujeitos uma ilustração mais simplificada.

Fases	Círculo de Cultura de Freire	Círculo Dialógico da Pesquisa- formação com professores	Resultados da Pesquisa- formação
Primeira fase	Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.	Levantamento dos temas que constituem desafios teóricos e metodológicos à docência no local de trabalho.	Conhecimento dos temas relevantes considerando os desafios da docência apontados pelos professores.
Segunda fase	Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado.	Escolha dos temas /desafios com base em critérios de urgência e relevância para os docentes.	Formulação de lista de temas geradores escolhidos e o comprometimento dos professores para a coordenação com temas/ desafios da pesquisa- formação.
Terceira fase	Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar	Retomada das situações vivenciadas pelos professores no local de trabalho. Indicação para a produção de narrativas.	Socialização de experiências e objetivação das condições do trabalho. Roteiro com sugestões para produção das narrativas escritas.
Quarta fase	Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.	Socialização das narrativas e diálogos para responder aos desafios elencados.	Socialização das narrativas e respostas (transitórias) as desafios.
Quinta fase	Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.	Produção de relatos e/ou artigos para registrar os meios e os fins utilizados na formação permanente.	Relatos e/ou artigos com processos e produtos da pesquisa.

Quadro 2 – Interfaces da pesquisa-formação nos Círculos Dialógicos com os Círculos de Cultura

Fonte: Produzido pela autora com base em Freire (2011b)

À luz da elaboração e de execução prática do método de Freire passamos a apresentar a proposta que a título de ilustração e jamais de prescrição, expomos. Optamos por colocar a, a seguir, a explicação de cada fase do método de Freire sobre cada fase de nossa proposta.

Essa organização não tem o viés de buscar uma equivalência perfeita, mas uma aproximação das ações no todo da proposta.

Primeira fase no método de Freire:

1. LEVANTAMENTO DO UNIVERSO VOCABULAR DOS GRUPOS COM QUEM SE TRABALHARÁ.

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita. (FREIRE, 2011b, p. 147).

Primeira fase em nossa proposta:

Levantamento dos temas que constituem desafios teóricos e metodológicos à docência no local de trabalho. Trata-se da fase exploratória. Nesta fase optamos pela entrevista com a utilização de questionário, mas visualizamos outras técnicas/instrumentos como as reuniões dos colegiados, antecedendo os encontros no Círculo Dialógico.

Resultados esperados na pesquisa formação: Conhecimento dos temas relevantes considerando os desafios da docência apontados pelos professores.

Segunda fase no método de Freire:

2. A SEGUNDA FASE É CONSTITUÍDA PELA ESCOLHA DAS PALAVRAS, SELECIONADAS DO UNIVERSO VOCABULAR PESQUISADO.

Seleção a ser feita sob critérios:

- a) o da riqueza fonêmica;
- b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);
- c) o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 2011b, p.149).

Segunda fase em nossa proposta:

Escolha dos temas /desafios com base em critérios de urgência e relevância para os docentes.

No coletivo dos professores, reunidos no Círculo Dialógico, se definem entre os temas aqueles mais relevantes e urgentes e quem irá coordenar cada um dos temas, priorizando a

participação de todos como coordenadores. Sugerimos a coordenação em duplas para que um dos coordenadores se ocupe dos registros do encontro.

Resultados esperados na pesquisa-formação: Formulação de lista de temas geradores escolhidos. Com a proposta de se fazer a rotatividade dos coordenadores nos Círculos Dialógicos, há a necessidade do comprometimento dos professores para a coordenação de temas/ desafios da pesquisa-formação. Portanto, nesta fase os professores em formação escolhem os temas que mais lhes pareçam pertinentes para coordenar.

Terceira fase no método de Freire:

3. A TERCEIRA FASE CONSISTE NA CRIAÇÃO DE SITUAÇÕES EXISTENCIAIS TÍPICAS DO GRUPO COM QUEM SE VAI TRABALHAR.

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. (FREIRE, 2011b, p.150).

Terceira fase em nossa proposta:

Retomada das situações vivenciadas pelos professores no local de trabalho. Indicação para a produção de narrativas.

Nesta fase as narrativas orais visam proporcionar o material para o olhar crítico dos seus sujeitos com foco na objetivação do trabalho e da formação docente.

Resultados esperados na pesquisa-formação: Socialização de experiências e objetivação das condições do trabalho. Roteiro com sugestões para produção das narrativas escritas.

Quarta fase no método de Freire:

4. A QUARTA FASE CONSISTE NA ELABORAÇÃO DE FICHAS-ROTEIRO, QUE AUXILIEM OS COORDENADORES DE DEBATE NO SEU TRABALHO. ESTAS FICHAS-ROTEIRO DEVEM SER MEROS SUBSÍDIOS PARA OS COORDENADORES, JAMAIS UMA PRESCRIÇÃO RÍGIDA A QUE DEVAM OBEDECER E SEGUIR. (FREIRE, 2011b, p.150).

Quarta fase em nossa proposta:

Socialização das narrativas e diálogos para responder aos desafios elencados.

Resultados esperados na pesquisa-formação: Socialização das narrativas e respostas (transitórias) aos desafios.

Quinta fase no método de Freire:

5. A QUINTA FASE É A FEITURA DE FICHAS COM A DECOMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS FONÊMICAS CORRESPONDENTES AOS VOCÁBULOS GERADORES.

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos no segundo capítulo deste estudo. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do anti-diálogo. Confeccionado este material em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho. (FREIRE, 2011b, p.150-151).

Quinta fase em nossa proposta:

Produção de relatos e/ou artigos para registrar os meios e os fins utilizados na formação permanente.

Produção de relatos e/ou artigos para registrar os meios e os fins utilizados na formação permanente através da pesquisa-formação a partir da *práxis* freireana, como diagnóstico e enfrentamento dos desafios teóricos e metodológicos do trabalho docente no Instituto Federal do Tocantins, Campus Paraíso do Tocantins.

Resultados na pesquisa-formação: relatos e/ou artigos com processos e produtos da pesquisa.

A proposta não tem o condão de se converter em medida, pois que se refere a uma possibilidade de vivências de sujeitos historicamente situados. Portanto, que seja caminho que se trilha com esperança em busca de um lugar construído coletivamente. Uma ideia inicial, aberta ao diálogo transformador. Pela experiência da pesquisa-formação que viabilizou a produção da dissertação, vislumbramos que cada encontro no Círculo Dialógico abre possibilidades para outros caminhos, outros desafios mobilizadores da formação permanente. Com esta observação, nos movemos rumo às considerações do estudo realizado.

5 CONSIDERAÇÕES: FECHANDO UM CÍRCULO, ABRINDO POSSIBILIDADES

O estudo se constituiu em ação colaborativa entre docentes e sobre suas compreensões acerca da responsabilidade pessoal e a responsabilidade do Estado através de sua instituição o Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) com a formação permanente, um estudo em que o diálogo foi pautado pela confiança sobre as experiências vividas e ressignificadas.

A partir das narrativas dos professores, das informações do questionário e dos diálogos no Círculo compreendemos os perfis dos docentes e tecemos postulados constitutivos dos desafios teóricos e metodológicos da formação permanente no contexto do Instituto Federal, no Campus Paraíso do Tocantins, *locus* da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são marcados pela docência em um Instituto Federal situado na região Norte do Brasil, no Estado mais novo, criado com a Constituição Federal de 1988. Um Estado que à despeito de ter recebido um slogan cujas bases vão se encontrar na doutrina liberal “O Estado da livre iniciativa e da justiça social” tem como elemento contraditório, o esforço de trabalhadores na docência que se unem em projetos de uma construção coletiva e transformadora, voltados à formação permanente: A heteroformação. Estes sujeitos (da pesquisa) que em sua maioria estão cuidando de suas autoformações em cursos de qualificação.

A pesquisa-formação acerca dos desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente no IFTO, Campus Paraíso do Tocantins se fez observando uma metodologia que considerou a permeabilidade do problema, mutante no decorrer do processo histórico. Neste sentido, fizemos uso das técnicas buscando seu justo termo na pesquisa qualitativa em consonância com Minayo que adverte: “O endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis.” (MINAYO, 2012, p. 15).

Esperamos ter realizado um estudo fértil para o contexto do trabalho dos docentes do IFTO, considerando que a partir da conjugação de esforços, através da ação coordenada e multiplicadora pelos professores, com foco na humanização se configure um quadro de

possibilidades para a construção de referenciais teóricos e metodológicos que amplie a cultura do IFTO.

Consideramos que seja um grande desafio para as pesquisas com pessoas manter a postura crítica-científica, evitando tanto o apelo à objetividade que as ciências positivas exaltam como critério para se alcançar verdades universais quanto adotar a subjetividade por vezes acrítica e desmedida. Buscamos manter a seriedade na condução da pesquisa reconhecendo nos métodos e técnicas seus aportes indispensáveis à produção responsável de respostas e de perguntas, mas considerando que estes são apenas instrumentos, cuja manipulação se faz pelo sujeito e sua subjetividade. Visualizamos e tentamos realizar o trabalho como construção de um projeto “demasiado humano”.

Concordamos com Paulo Freire ao estabelecer que a rigorosidade metódica se faça necessário ao pensar certo, e desconfiamos dos que dizem prescindir desta sob um pretexto de irrestrita liberdade de ação. Negam estes sujeitos a possibilidade de conhecermos pautados por caminhos anteriormente trilhados, como se a cada estudo devêssemos inventar novos métodos totalmente inéditos, desconsiderando a produção histórica e os sujeitos que os produziram. No entanto, defendemos a humanização como contraponto à racionalidade técnica, fria e supostamente neutra.

Visualizando que a transformação substantiva é aquela que se faz revolucionária pelos docentes formadores, em resposta a uma necessidade posta pela realidade em constante mudança, consideramos que: “todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1979, p.29) A formação docente, inserida nesta concepção freireana, se faz no presente e no devir. Uma ação-reflexão compartilhada e constante porque se remete à realidade mutante.

Consideramos que os sujeitos caracterizados por suas multidimensionalidades mobilizam suas forças não somente pelas necessidades, mas, também, pelo prazer, pela dimensão estética da *práxis* pedagógica amorosa e bela, pela afetividade em diálogo com a epistemologia, por isso, pautados em Freire, consideramos que o caminhar com a formação permanente dialógica, endógena seja mais que uma metodologia é um fundamento da ação-reflexão em busca dos “inéditos viáveis”.

A construção deste estudo se converteu em um caminhar com professores e um conjunto de autores e a compreensão que ousamos extrair de suas palavras. Neste contexto,

buscamos não perder a dimensão de que “O significado de um discurso não se esgota na literalidade de sua expressão, mas inicia-se nesta e completa-se nas condições históricas e sociais de sua produção. [...]” (ROMÃO, 2009, p.32). Apreendemos um mundo de imagens descortinadas à medida que caminhávamos.

Visualizamos com sujeitos da pesquisa os desafios impostos à humanização da formação permanente no IFTO Campus Paraíso do Tocantins. Tais como: falta de formação permanente para os professores; a necessidade de estudos sobre planejamento e avaliação da aprendizagem no ensino superior; formação de professores para a docência nos dois níveis da educação; romper com a divisão de formação em matemática e formação pedagógica; combater o caráter de bacharelado que se impõe sobre a licenciatura; erradicar as altas taxas de evasão; as metodologias de ensino; a transposição didática e a relação teoria e prática na formação.

Consideramos que os Institutos Federais carecem de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem a humanização e que parte destes desafios podem ser superados pela formação permanente de professores.

Destacamos como diretrizes ou encaminhamentos introdutórios relevantes para o processo de humanização da formação permanente:

- A autoria dos sujeitos em formação e que esta autoria seja reveladora inclusive do processo de criação dos novos cursos no Campus.
- Proposta de realização da pesquisa-formação em um encontro mensal com os professores do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática onde sejam dialogadas as questões que incomodam e que possamos socializar as experiências das práticas pedagógicas no exercício da docência no IFTO.
- A formação de professores com a rotatividade de seus coordenadores: no primeiro momento se estabelecendo os temas geradores da pesquisa-formação, e em seguida, com o comprometimento de todos os professores na coordenação dos Círculos Dialógicos.
- O fortalecimento do exercício do diálogo, subsidiando a tomada de decisão do colegiado.
- A produção sistemática de artigos e relatos como frutos da pesquisa-formação.

Percebemos o potencial do diálogo na pesquisa-formação, como caminho para sonhar e realizar quefazeres novos, compartilhados, “inéditos” e “viáveis”. Um caminho para lançar

fora o medo dos desafios, consciente da dialeticidade histórica e das possibilidades de ação por parte dos sujeitos em interação.

Acreditamos que o Círculo Dialógico como dispositivo mediador da formação de professores pode se constituir como um espaço de sujeitos em comunhão com diferentes experiências e visões, mas com objetivos comuns ligados pelo trabalho docente no Instituto Federal.

Concluimos que quando muito se tem em características próprias de cada professor, não se limitam a estas especificidades a formação da humana docência, ao contrário, há que se buscar a aprendizagem na convergência eu-outro, eu-mundo.

Ousamos dizer dos encontros com os professores que foram encontros de consciências. Pesquisamos juntos e evidenciamos desafios. Recorrendo a Arroyo: “Dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. [...]. É nossa humana docência”. (ARROYO, 2004, p. 67). Um encontro para redesenhar a história da formação permanente em bases coletivas, a heteroformação como processo dialógico-solidário. Evidenciamos o prazer de aprender, de “ser mais”, como elemento mobilizador para a realização da formação permanente e inserimos na discussão o papel das instituições de ensino, particularmente, o IFTO no desenvolvimento de projetos e programas de formação do seu corpo docente.

Ressaltamos a importância dos cursos de Licenciatura em Matemática para o país e particularmente para Tocantins e observamos com preocupação a queda do número de professores, em consonância com o professor Loibel, e ainda, pautados na fala do professor em sua narrativa, consideramos que fatores limitadores desafiem o trabalho docente exigindo a convergência de consciências para sua superação.

O diálogo sobre os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores a partir da formulação endógenas de fundamentos filosóficos e científicos orientadores da *práxis* dos professores de licenciatura em Matemática no Campus Paraíso do Tocantins seguiu um caminho dentre outros possíveis. Um caminho dialógico, compartilhado.

Ressaltamos o esforço dos professores do curso de Matemática que desafiando os limites impostos no exercício da docência no IFTO, realizam anualmente o Seminário de Educação Matemática (SEMAT), um espaço em que são debatidas questões urgentes do

curso. Além do SEMAT, contamos também com as reuniões mensais (ordinárias) do colegiado que entre as diligências administrativas buscam solucionar questões contingenciais da formação. Uma solução aquém daquelas possíveis em um espaço dedicado à formação permanente.

Consideramos que os desafios diários de todo educador consistem em reinventar a partir dos dados históricos, o momento presente e futuro. São estas as contribuições que pretendemos compartilhar e fazer deste estudo um dos vários eixos dessa engrenagem chamada educação.

Diante do diálogo recomendamos sugestivamente que a formação permanente de professores utilizando-se da *práxis* freireana como metodologia e epistemologia seja efetivada e neste contexto, reconhecendo o protagonismo dos docentes se constitua em um processo que considere a realidade concreta da Instituição em face dos aspectos da macroestrutura social.

Ressaltamos que a pesquisa- formação que defendemos não prescinde de especialistas de outros contextos, convidados para tratar de temas diversos e até alheios ao ambiente destes sujeitos em formação, mas que esta ocorrência se/quando existirem sejam para atender as necessidades dos sujeitos em formação.

Os Círculos Dialógicos que utilizamos teve como premissa básica a defesa do diálogo como meio para a superação do estudo verticalizado que não raro marca as formações de professores e pressupõe que um sujeito que sabe deve comunicar seu saber a outros sujeitos que supostamente, não sabem. Buscamos a dialética da palavra dita e redimensionada na interação dos sujeitos em formação. Consideramos que o estudo pode orientar e dar sustentação para a humanização da formação permanente no Instituto Federal do Tocantins.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: ensino superior/ Coordenação Selma Garrido Pimenta)

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para curso de pós-graduação**: noções práticas. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Reinaldo Guarany (Tradução). 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos. Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: Referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724.** : informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentações. Rio de Janeiro, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nambuco. Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. **Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008,** sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm/.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm/)>. Acesso: 08 set. de 2013.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 05 mar. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber:** Elementos para uma teoria. (trad. Bruno Magne). – Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DE PAULO, Antonio (ed.). **Pequeno dicionário Jurídico**. E ed. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e Função Docente. In NÓVOA, Antônio. (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, LDA 1999. (Coleção Ciências da Educação).

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos , v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed.(rev. e atual.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14^a (rev. e atual.) ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Ana Maria de Araújo Freire. (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido.. São Paulo: Paz e Terra. 1997

_____. **Política e Educação.** Ana Maria de Araújo Freire. (org.). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: editora UNEST, 2000.

_____. **Professora sim, Tia não. Cartas a quem ousa Ensinar.** 24 ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11 ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: Elementos de contexto, In, FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v.11)

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. <Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENZ, Celso I. Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In ANDREOLA, Balduino A. et al. (Orgs.). **Formação de educadores**: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. Educação e culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, Balduino Antonio; HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. (Orgs.). **Diálogos com Paulo Freire**: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, Celso I; ROSSATO, Ricardo. (Orgs.). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 08 out. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Regulamento para o Programa de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins**. Aprovado pela Resolução nº 28/2011/CONSUP/IFTO, de 16 de dezembro de 2011, alterado pela Resolução nº 37/2012/CONSUP/IFTO, de 12 de novembro de 2012 e pela Resolução nº 44/2013/CONSUP/IFTO, de 11 de setembro de 2013. (2013a)

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática**. Paraíso do Tocantins: IFTO, 2013b.

_____. **Regulamento Interno para Processo de Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC.** Aprovado pela Resolução nº 2014/CONSUP/IFTO, de 28 de abril de 2014, alterado pela Resolução nº 28/2014/CONSUP/IFTO, de 8 de agosto de 2014.

Disponível em:

http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/210220141559regulamentodecapacitaodosservidoresdoIFTO.pdf. Acesso em: 10 maio 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Prefácio Antonio Nóvoa. Revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 06 já. 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro. Jan./Fev./ mar./abr. 2002, n. 19, p.20-28.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta.** 34 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital.** (trad.) Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.(tradução Ana Cotrin, Vera Cotrin). São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria C. S. O desafio da pesquisa social. In Maria Cecília de Souza Minayo (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis/RJ: Vozes 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da Educação. Profissional**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da Escola Cidadã; v. 2)

ROSSATO, Ricardo. A desumanização da educação. In: HENZ, Celso I; ROSSATO, Ricardo. (Orgs). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16**, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>> . Acesso em 05 abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Editora Atlas S.A. 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/prpgp/images/fomularios-diversos/mdt-2012.pdf>>. Acesso em 25 maio 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 14. Ed. São Paulo: Libertad, 2014. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.1)

VIEIRA, Sofia L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. In. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Vol. 23, nº 1, Jan./Abr. 2007 (p. 53-69).

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa-formação**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, de de 2014.

Para: Prof. Antônio da Luz Junior
Diretor do Campus Paraíso do Tocantins/ IFTO
De: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador da Pesquisa

Senhor Diretor,

Apresento-lhe a aluna Ana Claudia Ferreira Rosa, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A mesma desenvolve o projeto de dissertação intitulado: Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa autobiográfica que se dará através de entrevistas individuais e nos encontros nos Círculos Dialógicos, ambos mediados por temas geradores. O estudo considera os aspectos históricos da constituição dos Institutos Federais e tem por finalidade a humanização da formação permanente de professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do IFTO, no Campus Paraíso do Tocantins.

A apresentação da proposta tem por objetivo a autorização para realização da pesquisa. O aceno positivo com a chancela de sua senhoria é aguardado para que se inicie a apresentação aos professores Licenciados em Matemática e que são docentes da Licenciatura no Campus.

Desde o presente momento agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

APÊNDICE B – Questionário – Instrumento Exploratório da pesquisa**TÍTULO DA PESQUISA: Desafios Teóricos e Metodológicos para a Humanização da Formação Permanente de Professores**

Prezado(a) Professor(a),

Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores se trata da pesquisa para dissertação de mestrado orientada pelo professor doutor Celso Ilgo Henz, que eu Ana Claudia Ferreira Rosa estou desenvolvendo. A realização da pesquisa é adstrita ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, instituição em que me encontro na condição de mestranda.

Por este instrumento exploratório, que sucede sua anuência à participação na pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos o grandioso valor de sua colaboração, imprescindível para a realização do presente estudo. Com reverências propomos as seguintes questões:

Há quanto tempo você é professor do IFTO Campus Paraíso do Tocantins?

Atualmente você desenvolve suas atividades no IFTO:

- Na educação básica e na Educação Superior, com maior carga horária na educação básica
- Na educação básica e na Educação Superior, com maior carga horária na educação superior
- Apenas na educação superior

Qual o número de aulas e quantos foram os componentes curriculares que você trabalhou, nos cursos regulares e presenciais do IFTO, nos dois últimos semestres?

2013/2: aulas _____; componentes curriculares: _____

2014/1: aulas _____; componentes curriculares: _____

Quais foram os componentes curriculares que você trabalhou, nos cursos regulares e presenciais do IFTO, nos dois últimos semestres?

2013/2 na Educação Básica:

2013/2 na Educação Superior:

2014/1 na Educação Básica:

2014/1 na Educação Superior:

Qual o(s) seu(s) curso(s) de graduação/graduações e em que/quais instituições você concluiu?

Quantos e quais são os cursos de pós-graduação que você concluiu?

Quantos: _____

Quais? _____

Atualmente você participa de algum curso de capacitação/qualificação?

() Sim, capacitação () Sim, qualificação () Não participa

Atualmente sua titulação é de:

() graduado () especialista () mestre () doutor

Em caso de resposta afirmativa informe o(s) curso(s) e a instituição e o financiamento.

Curso: _____

Instituição: _____

Financiamento: () Próprio () Bolsa do próprio IFTO () Outra Bolsa: _____

Sobre o programa e curso de qualificação que você participa, registre:

tem relação direta com a atividade docente desenvolvida por você.

tem relação indireta com a atividade docente desenvolvida por você

Não tem relação com a atividade docente que você desenvolve

Sua qualificação lhe proporciona benefícios?

Sim Não

Em resposta afirmativa, justifique:

Quais os saberes que você considera necessários para o desenvolvimento de suas atividades docentes?

No período de capacitação/qualificação você:

Teve afastamento integral das atividades laborais

Teve afastamento parcial das atividades laborais

Não se afastou das atividades laborais

Como você avalia as condições oferecidas pelo IFTO Campus Paraíso para qualificação docente?

Há no Campus, programas ou projetos para a formação permanente de professores?

Sim Não Não sei

Quais os maiores desafios que você aponta para o desenvolvimento da atividade docente no IFTO Campus Paraíso do Tocantins e qual o caminho possível para sua superação?

A formação permanente se faz necessária para o desenvolvimento de suas atividades docentes?

() sim () não

Em caso afirmativo, em que sentido?

Em caso negativo, justifique:

A humanização da formação permanente de professores é para você algo:

() necessário () irrelevante () não sei, prefiro não me posicionar

Nosso encontro dialógico não se encerra nestas questões, ele se revitaliza na compreensão do olhar “eu-outro” e continuaremos a “dizer nossa palavra” em uma narrativa autobiográfica que será socializada nos Círculos Dialógicos. Desde sempre, agradecemos por sua colaboração!

APÊNDICE C – Carta-convite para os encontros nos Círculos Dialógicos

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 2014.

Prezado(a) Professor(a),

Esta carta-convite lhe é enviada porque tivemos sua valiosa colaboração na participação da pesquisa **Desafios Teóricos e Metodológicos para a Humanização da Formação Permanente de Professores** ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Continuando com a pesquisa, convidamos você para participar de quatro encontros que terão como dispositivo o círculo dialógico, que se realizará inspirado pela metodologia utilizada por Paulo Freire com os círculos de cultura. Neste sentido, nos círculos as atividades se desenvolverão mediados por temas geradores e pelas narrativas autobiográficas. O diálogo no círculo se procederá com base na seguinte organização:

- 1) No primeiro encontro será realizada a exposição do projeto de pesquisa que norteia a dissertação. Em seguida serão apresentados os temas geradores norteadores do diálogo. Neste encontro inicial será solicitado aos professores que a cada um dos novos encontros uma narrativa autobiográfica seja apresentada, procedendo a abertura dos mesmos. Estabeleceremos a ordem da apresentação das narrativas
- 2) Em cada novo encontro, a partir do diálogo tecido e da narrativa apresentada, novos temas geradores serão formulados, dialógica e dialeticamente, para o encontro presente e para círculo dialógico seguinte.
- 3) No quinto encontro, serão retomados todos os temas geradores que mediaram o diálogo desde o primeiro encontro. Cada professor apresentará suas conclusões sobre os encontros relacionando à sua formação permanente.

Reafirmando o respeito, despedimo-nos com agradecimentos renovados.

Ana Claudia Ferreira Rosa

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

APÊNDICE D – Roteiro para orientação das narrativas autobiográficas

Prezado(a) Professor(a),

Este roteiro visa orientar, em linhas gerais, as narrativas autobiográficas para o ajustamento aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, solicitamos que em seus registros constem:

- As histórias de sua infância que se relacionam com sua profissão;
- A formação como professor quando e como se iniciou;
- Desafios de ser professor(a) no IFTO Campus Paraíso do Tocantins
- Formação permanente que tiveram ou tem mais relevância em sua profissão.
- A importância dos cursos de formação permanente.
- Apontamentos sobre os limites, desafios e possibilidades relacionados à humanização da formação permanente(qualificação/capacitação) do IFTO Campus paraíso do Tocantins com foco nas transformações das práticas educativas.
- Como percebe a importância das licenciaturas no IFTO – Campus Paraíso do Tocantins, no conjunto de outros cursos.

Agradecemos pela valorosa contribuição.

Ana Claudia Ferreira Rosa

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores.

Pesquisador/Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Pesquisador: Ana Claudia Ferreira Rosa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço: UFSM/ CE/ Sala 3279A

Eu, Ana Claudia Ferreira Rosa, Pedagoga e Mestranda em Educação, pelo PPGE/UFSM orientada pela Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: “**Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**”.

Com a pesquisa objetiva-se investigar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente dos professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Paraíso do Tocantins considerando os aspectos relativos à historicidade, a totalidade e a contradição tanto da constituição desses institutos quanto da formação de professores no Campus, local da pesquisa.

O estudo será realizado a partir de uma pesquisa-formação que se pautará pelas narrativas autobiográficas e pelos diálogos com temas geradores realizados nos Círculos Dialógicos. Os temas geradores serão apresentados como categorias à priori, coerentes com o objetivo da pesquisa e acrescidos por categorias emergentes, que se constituirão nos Círculos Dialógicos, tornando significativas as palavras ditas pelos professores participantes.

Por se constituir este estudo em encontros para a formação permanente com foco na humanização, visualiza benefícios para o desenvolvimento profissional dos envolvidos e contribuição para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. Não são previstos constrangimentos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, mas caso vossa senhoria não se sinta à vontade, assegura-se o vosso direito à desistência sem qualquer prejuízo. A pesquisa também não prevê custos ou despesas à vossa senhoria.

Os resultados da pesquisa, que serão manipulados apenas pelos pesquisadores supramencionados, ficarão sob a guarda do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que estes resultados serão utilizados única e exclusivamente para os fins de contribuição com a humanização da formação permanente

dos professores. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto aos pesquisadores.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória à respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Sim Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

Sim Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Maria, RS, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

RG

Nós, pesquisadora Ana Claudia Ferreira Rosa e Pesquisador Orientador Celso Ilgo Henz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria / RS ____/____/2014.

Ana Claudia Ferreira rosa

Celso Ilgo Henz

Anexo B – Termo de Confidencialidade



Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores.

Pesquisador/Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Pesquisador: Ana Claudia Ferreira Rosa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço: UFSM/ CE/ Sala 3279A

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão obtidos através das narrativas autobiográficas e dos encontros nos Círculos Dialógicos mediados pelos temas geradores. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, tal qual serão mantidas no presente projeto. As informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3279A do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade do professor Doutor Celso Ilgo Henz (orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ____/____/____, com o número do CAAE _____.

Santa Maria, __ de _____ de 2014 .

 Ana Claudia Ferreira Rosa

 Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
 Orientador

ANEXO C – Narrativas autobiográficas dos professores

Professor Aethos

Bom, pelo o que me lembro e lembro muito bem, tudo começou num belo dia de pânico numa avaliação de história na 2ª série do ensino fundamental. Mas antes dessa prova, vem o mais importante. Até os seis anos morei no interior do estado do Maranhão, sempre mudando de cidade em cidade, pois meu pai era encarregado de usina da companhia energética de lá. Assim, não tinha muito tempo pra me adaptar e conhecer amigos ou estudar de forma significativa. Moramos em cidades como, em ordem cronológica, Tasso Fragoso, Carutapera, Encruso, Gurupi, Carolina, e São Luís capital. Cheguei em São Luis aos 6 anos (1992), já tinha feito a 1ª série no interior. Porém não sabia ler nem escrever. O que eu fazia era desenhar as letras do livro.

Comecei a 2ª série sem saber nada, até que numa avaliação de história tudo mudou...

Eu não sabia de nada na prova, daí pedi aos coleguinhas uma cola, primeiro com o que estava a minha frente, ele negou. Depois o do lado, também negou com desprezo, e por último ao que estava atrás, ela negou e se curvou para cobrir a prova dela. Me revoltei com aquela situação e decidi que ia estudar e mostrar pra todos que era capaz.

Cheguei em casa no mesmo dia e falei pra minha mãe me colocar no reforço, pois eu queria aprender a ler e escrever. Minhas vizinhas fizeram o reforço comigo todas as tardes, e no segundo bimestre eu já era o primeiro da turma. Depois disso tudo se desenrolou.

Eu achava legal ser o primeiro da turma sempre, e me dedicava mais e mais. Até chegar na 8ª série, conheci um professor de Matemática que ensinava ética dentro das aulas de matemática. Fiquei fã dele e do modo como ele ensinava, decidi que queria ser alguém como ele, só que ainda não pensava em ser professor de matemática.

Ao término do ensino médio em 2002, tinha o sonho de fazer psicologia, pois gostava de resolver problemas das pessoas e de ouvi-las. E ao mesmo tempo queria ser padre. A vocação batia a minha porta. Fiz o vestibular e não passei, e refleti muito bem quando a batina. O que eu queria era evangelizar muitas pessoas, e como padre estaria preso a uma paróquia e a um bairro. Daí pensei, tenho que fazer alguma coisa que atinja muitas pessoas.

Surgiu a ideia de professor, mas de que? Como tinha afinidade com a Matemática e a lembrança daquele professor da 8ª série, decidi por está matéria.

Estudei o ano inteiro de 2003 e no final do ano fiz os vestibulares, passei na UFMA pra Química Industrial e no IFMA pra Matemática, cursei os dois ao mesmo tempo. O de Química era matutino e vespertino e a Matemática era noturno. Foi sofrido, mas consegui formar nos dois no tempo certo.

Sempre almejei ser professor Federal e dar aula no Curso de Matemática, quando formei no IFMA, consegui um contrato de professor substituto, naquele momento acabava de realizar um sonho, dava aula pra engenharias e outros cursos. Ao término do contrato de 2 anos, em julho de 2011, fui nomeado no IFTO e começaram novos desafios.

Quando fui nomeado, me deram a opção de escolher entre o Campus Araguatins e Paraíso, como neste tinha o Curso de Licenciatura em Matemática, e era perto da capital, fiquei com em Paraíso.

Eu vim de um dos Institutos maiores do país, e tinha outra visão. Fui mal interpretado quando cheguei no Campus, eu queria mostrar serviço, interpretaram que eu queria me aparecer. E fui retaliado de diversas formas. Com o tempo, aprendi a entender a cultura local e o modo como trabalhavam. Desde que cheguei a única formação que tivemos foram os SEMAT's que organizamos com a presença de palestrantes de fora e algumas palestras isoladas propostas pela gestão. Porém, acho que poderia ser "PERMANENTE" o trabalho com os docentes. Pois abre os olhos para as evoluções educacionais.

Ao meu ver, mesmo que a gestão promova a capacitação permanente com os melhores palestrantes de cada área, muitos professores não iriam dar importância, estão fechados em sua didática e na zona de conforto. Pensam que já aprenderam o que tinham que aprender ou estão anestesiados com a educação. A gestão pode até saber disso e talvez não se motive ou não tenha encontrado meios de promover a formação do jeito que os docentes querem, mas fica a pergunta, como que eles querem? Pra mim existem os que querem (minoría) e os que não querem (maioría).

Acho que falta comprometimento com a educação, a cada dia que passo me comprometo mais, esse é meu mundo, é onde eu queria estar e sou realizado fazendo o que faço.

Hoje a preocupação no Brasil são as licenciaturas, quem quer ser professor? Poucos. Não há estímulo pra carreira, não tem salários compatíveis com a formação, existe o

preconceito cultural, e quase todas as pessoas acham importante a profissão mas não querem ou não deixariam seus filhos fazerem uma licenciatura. Eu vim para esse Campus por causa do curso de matemática e pra mim é motivador educar e ensinar futuros professores. Ao meu ver são sementes que cultivo e mando pra vários lugares pra continuarem nosso trabalho. Hoje posso dizer que estou conseguindo passar os conhecimentos que queria passar, e o mais importante, estou conseguindo passar os valores em que acredito, vejo alunos que herdaram esses valores e essa paixão pela área e pelo ensino.

Professora Cristina

Minha trajetória tem um começo triste, mas as coisas foram se ajeitando no decorrer do caminho. Claro que deve ter sequelas no subconsciente, mas sobrevivi até agora.

Bom, vamos lá então! Nasci no interior de São Paulo, cidade de Bauru. Minha mãe me deixou com meu pai quando eu tinha em torno de 1 ano e meio. Nunca mais a vi. Hoje tenho 39 anos.

Fui criada pelo meu pai e minha avó paterna, não tendo contato nenhum com os parentes maternos. Tenho uma irmã mais velha do primeiro casamento do meu pai. Nos damos muito bem, mas hoje temos o problema da distância, pois ela continua morando em Bauru e eu em Tocantins. Nos víamos apenas nas férias. Nunca tivemos uma convivência de morar na mesma casa.

Minha trajetória estudantil foi toda em escola pública. Educação infantil no município, educação básica pelo estado e superior também.

No ensino médio eu cursei o magistério. O governo do estado de São Paulo, na época, tinha um projeto de escola de tempo integral. Era feito um processo seletivo e ganhava-se uma bolsa para estudar. Passei, e por quatro anos estudei nesse colégio.

No quarto ano magistério passei para licenciatura em matemática, na UNESP. Não era muito o que eu queria. Na época queria fazer economia, mas na universidade pública este curso não era ofertado e como meu pai não teria condições de pagar, tive que optar pela licenciatura.

Encarei. Estudava período matutino e vespertino o magistério e a noite ia para universidade.

Muito corrido, mas não pensei em nenhum momento em desistir.

Encarei mais essa fase.

Também meu pai era taxista, numa de suas corridas foi assaltado e quase morreu. Mais essa tive que aguentar e por fim, antes de terminar meu curso superior minha vizinha faleceu.

Às vezes me acho de aço. Tudo isso aconteceu enquanto fazia a faculdade. Levei e me formei.

Bom, no primeiro ano de faculdade tinha a bolsa ainda do magistério, então financeiramente dava pra eu me bancar. Reprovei em calculo, pois não tinha base matemática nenhuma. Tive que correr atrás da falta de base, por noites afora. Sobrevivi ao primeiro ano.

A partir do segundo ano tive que trabalhar. Meu pai me dava casa e comida, o restante eu corria atrás. Fui trabalhar no KUMOM. Minha patroa me esfolava, ate que um dia me deu um surto e precisei pedir as contas. Arrumei um emprego na locadora de vídeo. Nossa foi tudo de bom. Tinha muito tempo pra estudar entre uma devolução e outra de fita. Dei uma boa alavancada.

Depois passei pelo financeiro de uma empresa de lista telefônica onde também a responsabilidade era grande e foi quando surgiu a oportunidade de substituir um professor na rede estadual. Acredita que fui substituir meu professor de matemática do 5º ao 9º ano?

Foi demais. Na mesma escola que estudei todo meu ensino fundamental, eu lá como professora. Foi enorme a satisfação. Tinha dezenove anos quando isso aconteceu e até hoje nunca mais parei de lecionar.

Então levando a faculdade e lecionando. Tive uma professora de estágio que convalidou todas as minhas horas. Não precisei passar por este.

Mas vida de contrato não é nada fácil. Toda mudança de semestre em uma escola diferente, colegas diferentes, alunos para serem conhecidos.

Formei, não coleei grau com minha turma, pois reprovei e me atrasei, mas venci!

Mas não foram só agruras não. Aproveitei muito minha época de faculdade. ... fiz um grupo muito legal de amigas. Éramos 4, dávamos nó em pingo d'água.

Como a relação com meu pai não era das melhores, quando me vi em uma situação financeira melhor, ainda na faculdade, sai de casa e fui morar em uma republica e depois desse momento nunca mais voltei pra casa dele.

Não me arrependo nenhum momento de todo o esforço que fiz para estudar e de ter feito licenciatura. Gosto do que faço, ano passado fez 20 anos de educação, praticamente metade da minha vida foi lecionando.

Bem como havia dito, vida de contrato não era fácil. Li sobre o estado do Tocantins, novo, em construção, muitas oportunidades e resolvi me aventurar por esses ares. Já estava fora de casa mesmo, não tenho muito apego a família, vim embora.

Cheguei em janeiro de 2000. Raspei minha poupança, décimo terceiro, férias e me mandei. Cheguei em Palmas sem conhecer ninguém, sem saber onde ficar e muito menos onde trabalhar, apenas com meu diploma e experiência.

Me hospedei em uma pensão, paguei um mês adiantado e só almoçava. A noite comia um caldo, que vim conhecer aqui. Era bem em conta e vinha com um monte de torradas que dava uma saciedade legal.

Caminhei inúmeras vezes para secretaria estadual de educação, deixei currículo em escolas particulares, mas como não conhecia ninguém não tinha referências..... até que um dia uma senhora da secretaria de educação, me vendo bater a porta muitas vezes me chamou e disse que tinha uma vaga no interior do estado.

Sem pestanejar peguei minhas malas e me mandei. Primeiro, para chegar até a essa cidade era estrada de chão, era no meio do nada. Uma realidade que eu nem imaginava existir.

Fui para casa com mais duas meninas. Uma professora e outra enfermeira, minha sorte foi que a enfermeira era carioca, então tinha conhecimento de uma realidade diferente daquela que dava para gente bater papo.

Enfim, dei aula nessa cidade por três anos e me destaquei por meu trabalho, tanto que me chamaram para ser diretora de uma escola na cidade na qual eu moro hoje, Paraíso do Tocantins. Aceitei o desafio. Foi um período conturbado, meu primeiro filho havia acabado de nascer e acumulou todas as obrigações profissionais e de mãe. Sobrevivi.

Deixei a direção, me separei de meu primeiro marido e em 2005 resolvi me aventurar mais uma vez.... pedi licença e fui dar aula na fundação Bradesco na cidade de Formoso do Araguaia. Experiência riquíssima, pois lá moramos e trabalhamos. O local é uma grande fazenda com toda infraestrutura, mas afastado de tudo. Conheci muita gente e aprendi muito.

Como meu filho era bem pequeno ficou complicado ficar por lá, apesar do salário ser tentador, resolvi retornar a Paraíso. Voltei a lecionar e em 2008 fui convidada para trabalhar na diretoria regional de ensino, na formação de professores. Outro aprendizado incrível! Fiquei nesta função até 2011 quando fui chamada para trabalhar no IFTO Campus Paraíso, nesta época grávida de meu segundo filho.

Em 2013 assumi a coordenação do curso de licenciatura em matemática. Mais um desafio em minha vida. Aceitei, e fiquei nesta função até janeiro de 2015. Acredito que tenha feito um bom trabalho, pelo menos administrativamente.

Trabalho com a disciplina de estagio, o que me proporcionou não me afastar da realidade na rede estadual de ensino. Gosto de escola, desse ambiente, de alunos, de gente!

Sou realizada em minha profissão. Claro que tem muito que ser melhorado, mas sou feliz!

Agora assumi outro desafio, de coordenadora de área do projeto PIBID. Vamos lá, aprender mais um pouco!!!!

Faço mestrado em Agroenergia, por falta de opção. Tenho uma orientadora muito exigente e tenho mais esse desafio pela frente. Terminei as disciplinas e estou na fase de escrita da dissertação. Será legal pois estou me inteirando de assuntos que farão bem para toda a humanidade, o que não me afasta tanto da educação assim, pois continuo em busca de promover o bem para o maior número de pessoas possíveis!

É isso.

Abraços.

Professor Loibel

Escolhi ser chamado de Loibel (Gilberto Francisco Loibel foi um grande matemático brasileiro que conheci em São Carlos. Ele trabalhava com Topologia e faleceu a alguns anos atrás). Nasci em Altamira-PA em 1978. Fiquei em Altamira até os 2 anos, no início de 1980 cheguei em Paraíso do Norte-GO, hoje Paraíso do Tocantins -TO. Não frequentei creches e nem escolas infantis, só fui para a escola aos 6 anos no antigo Pré-escolar hoje chamado 1º ano do ensino fundamental. Minha mãe é Professora e meu pai Pastor Presbiteriano. Quando viemos para Paraíso meu pai veio para assumir a Igreja Presbiteriana de Paraíso e minha mãe assumiu a antiga Escola Presbiteriana do Vale do Tocantins hoje Instituto Presbiteriano Vale do Tocantins. Sempre estudei lá, fiz todo o ensino básico. Convivi entre professores todo esse tempo. Mas acho que não foi esse período que me motivou a fazer o curso de licenciatura em matemática.

Ao concluir o ensino básico imaginava fazer um curso de engenharia (Aeronáutica), logo teria que sair de Paraíso pois a faculdade mais próxima que existia era de direito e pedagogia, e não era em Paraíso. Fui então para São Paulo-SP estudar em um cursinho, o Anglo. Lá fiquei por um ano inteiro. Acho que foi o tempo mais interessante da minha vida. Convivi com excelentes professores, e ao conhecer mais um pouco de alguns professores logo me deparei com uma realidade meio parecida entre aqueles professores. Eu tive um professor de Biologia que tinha feito medicina na USP, mas não seguiu carreira de médico para se transformar em professor. Tive professores de Química que fizeram Química Industrial mas também não seguiu carreira para ser professor. E o que mais me chamou a atenção foi dois professores de matemática que estudaram engenharia no ITA e que davam aulas lá no cursinho um deles dava aulas para mim. Acho que isso me influenciou bastante.

Nunca fui um excelente aluno. Estudava para passar. Gostava muito de esportes. Mas o ano que passei em São Paulo, foi um ano muito decisivo para mim. Lá resolvi fazer vestibular para matemática. Passei em 3 vestibulares, e comecei meu curso de matemática na USP de São Carlos. Infelizmente não consegui terminar lá. Casei com minha esposa durante o 4º semestre. Ela não estava grávida. Foi uma decisão própria, como evangélico e filho de pastor não poderia manter um namoro “avançado” sem me casar. Como ela se formou em Pedagogia, depois do nosso casamento teve um grande concurso público aqui no Tocantins ela veio fazer e passou. Aí decidimos vir para Paraíso, isso foi em 2000.

Em Paraíso comecei dar aulas de matemática como professor contratado no Presbiteriano, e também em uma faculdade local. Continuei meu curso de matemática no CEULP-ULBRA em Palmas-TO na 1ª turma do curso. Fui fazer meu mestrado em 2008 na UFPB em Matemática terminei meu mestrado em 2010 e logo passei no concurso do IFTO Campus Paraíso. Estou esperando uma oportunidade para fazer meu doutorado em Matemática Aplicada.

Quanto aos desafios de ser professor no IFTO Campus Paraíso, acredito que reside na existência de vários cursos superiores, pois temos uma diversificação muito grande na formação do quadro de professores o que acaba sobrecarregando alguns para atender o curso superior. Eu mesmo ministro 6 disciplinas diferentes no curso, já ministrei 10 disciplinas diferentes. Tenho tentado reduzir esse número. Acredito que o ideal é no máximo 4 disciplinas por professor no curso superior.

A formação que mais me ajudou na minha profissão foi o mestrado e acredito que o doutorado vai completa-la. Não sou muito adepto a pequenas formações (cursos curtos) pois não são valorizadas. Mas acho que nos inícios dos semestres deveriam haver um tempo maior de planejamento efetivo.

O curso de licenciatura em matemática é importante para o Tocantins, e para o Brasil em geral, o número de professores formados está caindo ao longo dos anos em todo o Brasil. Não vejo um cenário muito favorável para a educação brasileira. E acredito que educação de boa qualidade não envolve só professores, precisamos de uma gama enorme de profissionais para nos dar suporte. Coisa que no Brasil é vista como responsabilidade do professor. Já esse curso no Campus Paraíso acho um exagero. Como já falei são poucos professores da área. Ao todo somos 8 professores de matemática. Sendo que destes 3 são 20h e alguns deles não dão aulas no superior. Isso é ruim para os professores que dão aulas no superior e também é ruim para os alunos que tem muitas matérias com o mesmo professor. Como atendemos também todo o ensino médio acho que o ideal seriam 10 professores e todos de 40h e que todos colaborassem com o curso superior. Os institutos deveriam criar cursos superiores que aproveitassem melhor seu corpo docente e não que os penalizassem.

Professora Simone

Cresci em uma família que valoriza muito a educação, a escola, o saber. Fui criada pelos meus avós paternos desde bebê. Eles saíram ainda jovens do Maranhão para o então norte de Goiás para que seus filhos pudessem estudar. Embora eles tenham estudado pouco mais de um ano, apenas o suficiente para ler, escrever e fazer “as quatro espécies de conta” (nas palavras deles), eles tinham como alvo que todos os seus filhos fossem “doutores” (fizessem curso superior). Para isso, não mediram esforços. Seu filho mais velho saiu de casa para morar em república de estudantes em Goiânia, tendo apenas 12 anos, para fazer o ginásio (atualmente, 6º ano). Este se formou em medicina na primeira turma da UnB. Os outros filhos tiveram percursos semelhantes. Apenas as duas filhas não estudaram porque se casaram ainda adolescentes em uma prática que, acredito eu, era comum: fugiram para forçar a autorização dos pais para o casamento.

Quando eu era criança, a maioria dos meus tios já tinham se formado, meu pai se formou e meu avô vivia encucando em mim que o estudo era o que ele tinha de mais importante para me deixar. Notas abaixo de 8,0 eram inadmissíveis. A tabuada foi aprendida bem cedo e “tomada” insistentemente até que as respostas fossem dadas sem a mínima hesitação. Cópias, redações, caligrafia, entre outras, eram práticas comuns em casa, mesmo sem que fosse tarefa da escola.

Meus avós sempre demonstravam grande valorização às pessoas que se formavam. Falavam em casa bem dos filhos dos amigos e compadres que tinham se tornado os doutores e também falavam o quanto desaprovavam aqueles que não tinham estudado. Então, foi nesse ambiente que cresci. Sempre ouvindo que eu faria faculdade, que eu teria um curso superior, seria uma doutora. Isso implicava que eu também sairia de casa em busca disso. Mas que valeria a pena.

Ao terminar o ensino médio, o norte de Goiás já tinha se tornado Tocantins, mas ainda não tínhamos universidades. A única universidade existente era a UNITINS, estadual, que estava começando e oferecia uns 2 ou 3 cursos. Então, naturalmente, eu fui para Brasília, morar com um tio, para fazer cursinho e prestar vestibular. O curso que eu almejava era Engenharia Civil, pois eu tinha muita facilidade e interesse na área de exatas, mais especificamente em matemática. Sempre dei aulas particulares a colegas de sala e com isso eu aprendia mais, pois ao buscar formas para fazê-los entender os conceitos, eu mesma ia

descobrimo diferentes interpretações, sentidos e significados para o mesmo. Então eu gostava dessa tarefa de ensinar. Ela me trazia benefícios.

Quando fui prestar vestibular na PUC de Goiás em 1994, escolhi como segunda opção o curso de Matemática. Era um curso de bacharelado e licenciatura. Nunca tinha pensado em fazer esse curso, pois era comum e cultural a escolha dos cursos mais privilegiados socialmente. Ou seja, quem tinha habilidades para a área de exatas escolheria Engenharia, para biológicas faria Medicina, para humanas faria Direito e assim por diante.

Fui aprovada neste vestibular para a segunda opção. Fiz a matrícula e cursei um semestre. Embora tenha sido o semestre básico e não quase nada de licenciatura, percebi que me identifiquei com o curso e comecei a pensar na possibilidade de eu ser professora, retomando as experiências em casa com colegas.

No final do semestre, fiz um novo vestibular e fui aprovada para Engenharia Civil na mesma universidade. Minha família comemorou bastante e fiz minha matrícula com uma certeza: após terminar o curso de Engenharia eu iria concluir a Licenciatura em Matemática. Eu realmente tinha gostado e me identificado com a ideia de ser professora de matemática.

Cursei 2 anos e meio de Engenharia Civil sempre com a sensação crescente que ali não era o meu lugar. Eu realmente queria ser professora de Matemática e esse período foi de amadurecimento desta convicção. Tranquei a matrícula de Engenharia, reabri a de matemática e fiz o curso para a profissão que eu havia escolhido.

Formei-me em 2000. Durante a minha formação inicial foi dada grande ênfase nos conhecimentos específicos relacionados ao bacharelado em detrimento da formação pedagógica. Em sequência ao término da graduação, cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Formação de Professores. O trabalho de conclusão desta pós-graduação foi na área da Estatística e teve como foco os conceitos estatísticos aplicados à simulação de sistemas discretos de filas de espera. Embora o título do curso fosse Formação de Professores, não era uma exigência que os trabalhos focassem essa temática. Após o término desta especialização, comecei a atuar como professora. A primeira experiência foi em uma universidade ministrando disciplinas de probabilidade e estatística para turmas de engenharias e administração. Após seis meses, ingressei na Rede Municipal de Educação de Goiânia, via aprovação em concurso público. Esta atuação profissional foi crucial para minha formação e interesse na área de Educação Matemática. A organização do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia é feita em Ciclos de Formação e Desenvolvimento

Humano. Em decorrência disso, tive que ministrar aulas para crianças de 9 e 10 anos. Ao diagnosticar que tais crianças não sabiam realizar cálculos envolvendo as quatro operações fundamentais, comecei a organizar atividades com o objetivo de sanar tais dificuldades. O caminho mais óbvio foi o que escolhi: ensinar como aprendi – passos para se chegar ao resultado. Ao me deparar com diversos erros nos cálculos realizados por estes alunos, comecei a perceber que eles não entendiam os passos dos algoritmos trabalhados, que não havia construção de conceito nem significado nas diversas etapas dos cálculos. Essa constatação gerou conflitos e indagações internas: como ensinar de um jeito que faça sentido para as crianças, que as levem a pensar com autonomia sobre esses cálculos e a criar seus próprios caminhos. Esse contexto me compeliu a investir na minha formação continuada de uma forma diferente. Não fui movida a buscar um curso novo de pós-graduação ou simplesmente a copiar modelos prontos aplicados em outros contextos, mas senti a necessidade de refletir sobre minha prática e de buscar aporte teórico em diversos livros, congressos e sistematização de ações executadas nas aulas. Vi-me como sujeito da minha ação profissional e comecei a refletir-agir-refletir, literalmente.

Nesse contexto, surgiu, verdadeiramente, uma professora de Matemática, disposta a ir além do básico, disposta a mudar, a pensar, a questionar e ser questionada. Desde então, a Matemática escolar e o ensino aprendizagem de Matemática e todas as temáticas decorrentes desses tornaram-se alvo do meu interesse como profissional e pesquisadora.

Nos primeiros anos de atuação profissional, fui incentivada, pela orientadora da especialização, a cursar o Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Federal de Goiás. Esse programa possui uma linha de pesquisa interdisciplinar com problemas em investigação que deveriam ser abordados por matemáticos. Como no estado de Goiás não havia nenhum programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Matemática, eu já havia concluído a graduação há quatro anos e estava ansiosa por dar continuidade aos estudos, aceitei o desafio, participei da seleção e ingressei nesse programa em 2004.

O trabalho realizado no mestrado foi bastante significativo para a área da Engenharia de Dispositivos Semicondutores. O foco do trabalho foi a obtenção das raízes da Equação Hipergeométrica Confluente, a partir de um método numérico que foi o Método da Bissecção. No desenvolvimento do estudo, foi encontrada, não apenas a solução numérica (aproximada), mas a solução analítica da referida equação. Vários trabalhos decorrentes dos estudos e resultados obtidos foram publicados em eventos e um trabalho foi publicado em um renomado periódico internacional. Sem dúvida, a experiência do mestrado agregou conhecimento e contribui com a minha formação como um todo.

Após o término do mestrado, fui aprovada em um novo concurso para docente da Escola Técnica Federal de Palmas, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Nesta instituição, atuo há 7 anos e fui uma das professoras responsáveis pela implantação da Licenciatura em Matemática no Campus Paraíso do Tocantins. Trabalhei na elaboração do Projeto Pedagógico deste curso, atuo como docente e coordenei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID com licenciandos de Matemática. Além disso, atuo como docente na Educação Básica, com as turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Percebo como um desafio e um privilégio uma atuação diversificada como esta. Concomitante à formar professores para a Educação Básica, sou uma professora de Educação Básica. Pesquiso (olhar externo) e estou incluída no processo. Nesse contexto profissional, a vontade e a certeza da necessidade de maior qualificação em Educação Matemática são claras e me compeliram a buscar um Programa de Doutorado em Educação Matemática. Atualmente sou aluna do Doutorado em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo e estou inserida na linha de formação de professores.

Acredito que a formação de professores é um “lugar” privilegiado para possibilitar mudanças duradouras, consistentes e estruturais. Mas não qualquer formação. Não me refiro a formações do tipo ensinar o professor a ensinar. Mas acredito em uma formação que conceba o professor como sujeito que é histórico. A formação humanizada. Apenas nessa perspectiva, essas possibilidades de transformações de práticas são reais, pois decorrem de transformações de sujeitos.

Cursos de formação de professores no IFTO-Campus Paraíso, em um primeiro momento, foram pensados para atender à lei de criação dos IFs, mas também são respostas à demanda regional, e porque não dizer, nacional, de professores.

Os desafios da formação de professores de matemática do Campus Paraíso são desafios históricos da formação nesta área: caráter de bacharelado dado à licenciatura, taxas altas de evasão, distanciamento entre a matemática escolar e o conhecimento matemático trabalhado no decorrer do curso (transposição didática), relação teoria e prática na formação, entre outros. Acredito que todas estas questões devem ser debatidas e investigadas e é necessário se ter uma constante dinâmica de avaliação e revisão do curso: quais os objetivos desta formação? Que tipo de professor estamos formando? Para que realidade?

Estas e outras questões devem permear a formação contínua humanizada dentro do Campus, especificamente, do colegiado de matemática, a meu ver.