

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

Joze Medianeira dos Santos de Andrade

**POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA:
PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E SEUS
PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS**

Santa Maria, RS
2019

Joze Medianeira dos Santos de Andrade

**POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA: PROFESSORES(AS)-
FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO
FEDERAL FARROUPILHA E SEUS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS
2019

ANDRADE, Jozé Medianeira dos Santos de
POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA: PROFESSORES(AS)
FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO
FEDERAL FARROUPILHA E SEUS PROCESSOS
AUTO(TRANS)FORMATIVOS / Jozé Medianeira dos Santos de
ANDRADE.- 2019.
335 p.; 30 cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Professores-formadores 2. Licenciaturas 3.
Instituto Federal Farroupilha 4. Círculos Dialógicos 5.
Auto(trans)formação com professores(as) I. Henz, Celso
Ilgo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Joze Medianeira dos Santos de Andrade

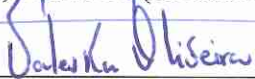
**POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA: PROFESSORES(AS)-
FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO
FEDERAL FARROUPILHA E SEUS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de **Doutora em
Educação.**

Aprovada em 17 de janeiro de 2019



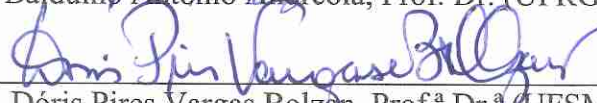
Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (Presidente/Orientador)



Valeska Fortes de Oliveira, Prof.^a Dr.^a (Coorientadora/UFSM)



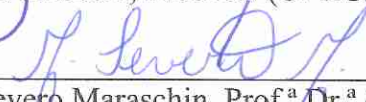
Balduino Antonio Andreola, Prof. Dr. (UFRGS)



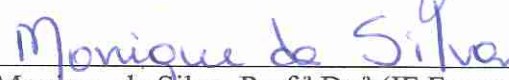
Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Jaime Zitkoski, Prof. Dr. (UFRGS)



Mariglei Severo Maraschin, Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Monique da Silva, Prof.^a Dr.^a (IF Farroupilha)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. – O mundo é isso – revelou – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. [...] Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2014, p. 13).

Um percurso tão longo, intenso e desafiador como é o processo de doutoramento só se torna possível e viável quando contamos com muitas *fogueirinhas* durante esse caminhar! Fogos que incendeiam a vida da gente com tamanha intensidade que, mesmo quando as brasas estão quase virando cinzas, vem uma das fogueirinhas e assopra para que voltem a prender fogo. Durante o meu *tesear* contei com muitas *fogueirinhas* a assoprar minhas brasas quase viradas em cinzas.... E são essas gentes de *fogo louco*, de *fogo sereno*, de fogo de todos os tipos a quem quero agradecer...

... Primeiramente à Deus, a espiritualidade maior! Agradeço a força, a coragem e a saúde para continuar lutando, sem desistir dos meus sonhos e projetos, mesmo quando parecia que tudo tinha perdido o sentido.

... À minha família. Meus amados pais Raimar e Beloni, que nunca me “deram o peixe, mas sempre me ensinaram a pescar”. Nessa dupla tive meu primeiro exemplo de que rigorosidade e amorosidade devem andar sempre juntas, de mãos dadas. Meus irmãos Reimar e Joice que, mesmo não entendendo minha vida louca, sempre souberam ser alento e apoio em todos os momentos. Aos meus sobrinhos que tanto amo, Kauany e Luidy, que me ensinam a cada dia que a vida pode ser leve e simples, dependendo da forma que a vemos. Ao meu cunhado Felipe por todo apoio, principalmente na reta final da construção da tese. Aos meus queridos Maria e Pedro – a Vózinha e o Vôzinho – que seguraram a mão do meu pitoco em muitos momentos em que minha única companhia era a tese. Obrigada pelo carinho, cuidado e amor. À todos vocês, meu eterno amor e gratidão!

... Ao Jair, que foi e continua sendo meu companheiro na educação do Jeliel, nossa obra mais perfeita! Obrigada por ter sido a presença que eu não consegui ser no decorrer desse longo processo de construção da tese; obrigada por cuidar tão bem do nosso filhote e por tudo que compartilhamos juntos.

... À minha produção mais preciosa... meu anjo Jeliel... meu “Jeliel Freire”! Obrigada pela compreensão, pelo carinho, por preencher a minha vida com o seu imenso amor. Obrigada por

compreender as ausências, as instabilidades de humor, os domingos ensolarados em casa, os passeios ao clube ou à pracinha somente com o pai, por perdoar as inúmeras vezes que a mamãe não pode brincar porque estava estudando. Obrigada por me ensinar tanto, a cada dia, e por me fazer entender o verdadeiro sentido da vida. À você, meu amor, meu exemplo de garra e coragem, meu presente divino, minha maior inspiração que me acompanha com Freire desde à produção da dissertação, meu eterno agradecimento por essa e por todas as outras vidas que eu possa ter. Amor eterno!

... Ao meu outro anjinho Juan que no curto período em que esteve comigo me ensinou tanto... e continua me ensinando! À você, meu amorzinho, todo amor e gratidão pelo período que compartilhamos e convivemos tão juntinhos. Te amarei eternamente!

... Ao Dr. Márcio Saciloto, e esse faço questão de chamar de doutor, embora não tenha o título acadêmico. Para mim ele é doutor do corpo e da alma, alguém que exerce com amorosidade e sabedoria a profissão que escolheu. Obrigada por ter sido meu obstetra, meu psicólogo, meu anjo da guarda, meu amigo. No dia mais cinza da minha vida, Deus colocou muitos “anjos-amigos” para me ajudar a superar aquele momento difícil; e você foi um deles.

... E o que dizer do meu Grande (literalmente Grande) orientador Celso Henz? Falar do orientador, do amigo, da *genteidade* do Celso é falar de um “Grande Homem”... um “Homem Grandioso”! Alguém que não é só grande no tamanho, mas é grande em sabedoria, sensibilidade, amorosidade; é um grande coração! Com ele aprendi e aprendo tanto que, mesmo se tentasse colocar tudo nesses escritos, ainda assim faltariam palavras para expressar tudo o que ele representa na minha vida. Com ele aprendi o que é ser verdadeiramente coerente; entendi o significado do que Freire chama de “corporeificação das palavras pelo exemplo”; aprendi que só vale a pena ler, estudar, aprender, pesquisar aquilo que realmente acreditamos. Gratidão!

... Aos queridos professores e professoras da banca examinadora pela leitura atenta e por suas valiosas contribuições na elaboração da pesquisa. Ao Prof. Balduino por ser esse grande Mestre, exemplo de vida, coerência e amorosidade. A representação mais profunda da “corporeificação das palavras pelo exemplo”! Ao Prof. Jaime, pela participação e contribuições com a pesquisa, com o Grupo *Dialogus* e com a epistemologia de Paulo Freire. Às Professoras Dóris e Valeska, meu agradecimento especial, não apenas pelos ensinamentos e aprendizagens compartilhadas, mas também pelo apoio incondicional em todas as horas. Vocês são fontes de inspiração e exemplo! Às professoras, colegas, amigas Mariglei e Monique, obrigada pela amizade sincera e por fazerem parte do meu *andarilhar* desde muito tempo! Na minha trajetória pessoal e acadêmica, todos(as) vocês são titulares!

... À querida amiga Calinca, pelo exemplo de garra, determinação, coragem e por esse brilho no olhar que envolve e contagia a todos.

... À minha amiga Luana Sthal pelas dores compartilhadas, pelas mensagens encorajadoras e por ter sido um exemplo de força, coragem e superação.

... Aos amigos e amigas do Grupo *Dialogus* pelos momentos de convivência, apoio, amizade, aprendizagens construídas e compartilhadas. Meu agradecimento especial à Larissa, pela leitura atenta e por ser essa pessoa de coração gigante!

... Aos colegas do Seminário de Tese I, II e III pelos inúmeros aprendizados, por tornarem as quintas-feiras mais floridas e alegres. Em especial a Prof.^a Marilda pela sensibilidade de sempre nos incentivar, nos desafiar e nos deixar *dizer a nossa palavra*.

... Ao IF Farroupilha por ter oportunizado a realização da pesquisa, sendo o *lócus* não apenas desse estudo, mas de minha auto(trans)formação permanente com outros profissionais da educação, onde aprendo todos os dias.

... Aos amigos e colegas da Pró-reitoria de Ensino do IF Farroupilha por me ensinarem a cada dia, em especial os(as) amigos(as) Édison, Monique, Helena, Daiele, Janete, Neila, Cleia, Nádia, Hermes e Fernandas (Machado e Ziegler). Obrigada pela ajuda na leitura, na formatação da tese, pelas palavras encorajadoras, pelos abraços e apoio constante. Vocês tornaram essa trajetória mais leve!

... Um agradecimento especial aos meus colegas, os professores-formadores e professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha – os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa. Obrigada pela participação, disponibilidade e aprendizagens compartilhadas. Sem vocês a pesquisa não seria possível. Todo meu carinho e gratidão!

... A todas as *fogueirinhas* de perto ou de longe, mais ou menos presentes, que direta ou indiretamente contribuíram para que esse processo de elaboração da tese se tornasse uma realidade. Cada um e cada uma com seu *fogo sereno* ou *fogo louco incendiaram* minha vida, enchendo de calor e significado. Gratidão eterna!

... E por fim, agradeço a oportunidade da construção (e finalização) da pesquisa. Ah se a tese falasse! Quantos momentos compartilhados, quantas madrugadas curtimos juntas, finais de semana, férias, feriados e feriadões; quantas lágrimas, quantas dores, quantas alegrias! Você foi minha companheira, meu esconderijo, minha rota de fuga. Mesmo quando achei que íamos nos afastar de vez, nos reencontramos e construímos um bonito caminho juntas. Agora, só me resta agradecer pelo caminho percorrido!

Enquanto leitores, não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicando a cada passo, no texto ou numa nota ao pé da página, o que quiseram dizer com isto ou aquilo. Seu dever, como escritores, é escrever simples, escrever leve, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas. A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la.

(Paulo Freire, 2013a, p. 65-66)

RESUMO

POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA: PROFESSORES(AS)- FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E SEUS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS

AUTORA: Joze Medianeira dos Santos de Andrade

ORIENTADOR: Celso Ilgo Henz

Esta tese de Doutorado em Educação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). O objetivo principal da pesquisa foi compreender os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência dos(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa investigativo-formativa, do tipo Pesquisa-auto(trans)formação, tendo como proposta epistemológico-política os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos que se constituem pela aproximação entre os Círculos de Cultura (FREIRE, 2014a) e a Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a), sendo uma reinvenção desenvolvida pelo Grupo *Dialogus*. Os Círculos Dialógicos são compostos por oito movimentos: escuta sensível e olhar aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo; conscientização e auto(trans)formação. Esses movimentos foram se tramando, dialógica e dialeticamente, a partir de quatro eixos de prática (JOSSO, 2010a, 2010b): 1º) engajamento do pesquisador (conhecimento de si e do processo formativo); 2º) diálogos nos Círculos Dialógicos com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa sobre suas teorizações, de onde emergiram as temáticas geradoras e novas teorizações; 3º) diálogo metaexperencial com outros(as) pesquisadores(as) no plano da metodologia e da teorização – Grupo *Dialogus* e 4º) socialização com os(as) coautores(as) de algumas tomadas de consciência e conhecimentos produzidos, vivenciados e registrados durante a pesquisa. Além de Paulo Freire (1998, 2013a, 2014a) e Marie-Christine Josso (2010a, 2010b), realizamos a interlocução com outros pesquisadores como Henz (2015), Imbernón (2009, 2010, 2011), Marcelo García (1999), Nóvoa (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), dando consistência teórica à pesquisa. Como instrumentos metodológicos foram utilizados questionários com os(as) professores(as)-formadores(as) e licenciandos(as); cartas; 11(onze) Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (presencial e por videoconferência), de onde emergiram as 6(seis) temáticas geradoras, a partir dos diálogos problematizadores. São elas: 1ª) construção da identidade dos(as) professores(as)-formadores(as); 2ª) área específica X área pedagógica; 3ª) (des)integração entre as diferentes áreas do conhecimento; 4ª) PeCCs nas Licenciaturas; 5ª) espaço-tempo para auto(trans)formação permanente; 6ª) Círculos Dialógicos como possibilidade de compartilhamento e auto(trans)formação permanente com professores(as). Para compreensão dos constructos investigativos que emergiram das/nas temáticas geradoras foi utilizada a abordagem Hermenêutica (GADAMER, 1999). Na polissemia das diferentes vozes dos(os) professores(as)-formadores(as) ficou evidenciado que o espelhamento dos antigos mestres e dos modelos trazidos das universidades exercem fortes influências na constituição da identidade docente. Além disso, a dificuldade em realizar um trabalho articulado, cooperativo e compartilhado entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento se apresenta como um desafio, embora reconheçam a importância dessa articulação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e em sua formação docente. Por outro lado, o currículo referência, as PeCCs, os estágios que perpassam as práticas profissionais, bem como a possibilidade de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino se mostraram como possibilidades de práxis que vem sendo protagonizadas pelos(as) profissionais de educação no contexto das Licenciaturas do IF Farroupilha, delineando a constituição de uma Docência Institucional. Para isso, a pesquisa apontou a necessidade de espaços-tempo para a auto(trans)formação permanente com professores(as)-formadores(as), sendo os Círculos Dialógicos uma possibilidade viável de compartilhamento e auto(trans)formação, por meio do diálogo problematizador e da reflexão permanente *na, da e sobre* a práxis docente.

Palavras-chave: Professores(as)-formadores(as). Licenciaturas. Instituto Federal. Círculos Dialógicos. Auto(trans)formação com professores(as).

ABSTRACT

FOR AN INSTITUTIONAL TEACHING: TEACHERS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF FARROUPILHA AND ITS AUTO (TRANS) TRAINING PROCESSES

AUTHOR: Joze Medianeira dos Santos de Andrade

ADVISOR: Celso Ilgo Henz

This PhD thesis in Education was developed in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria (PPGE / UFSM). The main objective of the research is to understand the constitutive and self (trans) formative processes of/in the teaching of the teachers of the Federal Institute of Farroupilha. It is a qualitative investigative-formative research, of the type Research-self (trans) formation, having as epistemological-political proposal the Investigative-Formative Dialogical Circles that are constituted by the approximation between the Circles of Culture (FREIRE, 2014a) and the Research-training (JOSSO, 2010a), being a reinvention developed by the *Dialogus Group*. The *Dialogical Circles* are composed of eight movements: sensitive listening and keen gaze; emersion/immersion in/of the themes; detaching/unveiling of reality; discovery of the unfinished; problematizing dialogues; re-creative registration; awareness and self (trans)formation. These movements were designed, dialogically and dialectically, from four axes of practice (JOSSO, 2010a, 2010b): 1st) engagement of the researcher (knowledge of himself and of the training process); 2nd) dialogues in the *Dialogical Circles* with the interlocutors of the research on their theorizations, from where emerged the generating themes and new theorizations; 3rd) meta-experimental dialogue with other researchers on methodology and theorization - Dialogus Group and 4th) socialization with the co-authors of some awareness and knowledge produced, experienced and recorded during the search. In addition to Paulo Freire (1998, 2013a, 2014a) and Marie-Christine Josso (2010a, 2010b), we conducted dialogues with other researchers such as Henz (2015), Imbernón (2009, 2010, 2011), Marcelo García (1999), Nóvoa (2009), Pimenta and Anastasiou (2014), supporting the theoretical consistency to the research. As methodological instruments, questionnaires were used with the teachers, both the formators and the graduates; letters; 11 (eleven) Investigative-formative *Dialogical Circles* (face-to-face and by videoconference), from which emerged the 6 (six) generating themes, from the problematizing dialogues. They are: 1st) construction of the identity of the formator teachers; 2nd) specific area vs pedagogical area; 3rd) (dis)integration between the different areas of knowledge; 4) PeCCs in the Bachelor's degree; 5th) space-time for self (trans) permanent formation; 6th) *Dialogical Circles* as a way for sharing and self (trans) ongoing formation with teachers. In order to understand the investigative constructs that emerged from the generative themes, the Hermeneutics approach was used (GADAMER, 1999). In the polysemy of the different voices of the teacher trainers, it was evidenced that the mirroring of the old masters and models brought in from universities exerted strong influences on the constitution of the teacher identity. Further, the difficulty for performing an articulated, cooperative, and shared work among the teachers of different areas of knowledge presents itself as a challenge; even these teachers recognizing the importance of this articulation in the development of the pedagogical work and in its educational formation. On the other hand, the reference curriculum, the PeCCs, the stages that pass through the professional practices, as well as the possibility of acting in different levels and modalities of teaching have been shown as possibilities of praxis that are being carried out by the education professionals in the context of the bachelor's degrees of IF Farroupilha, outlining the constitution of an Institutional Teaching. To that end, the research pointed to the need for space-time for permanent self-transformation with teacher trainers, with *Dialogical Circles* being a viable possibility of sharing and self (trans)formation, through problematizing dialogue and of the permanent reflection in, of and on the teaching praxis.

Keywords: Teacher trainers. Bachelor's degrees. Federal Institute. *Dialogical Circles*. Self (trans) training with teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Recordação Escolar	25
Figura 2 – Unidades IF Farroupilha	70
Figura 3 – Desenho Curricular dos Cursos de Licenciaturas IF Farroupilha	83
Figura 4 – Desenho da pesquisa	104
Figura 5 – Processo investigativo, a partir de quatro eixos de práticas, inspirado em Josso	115
Figura 6 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos	121
Figura 7 – Instrumentos utilizados na pesquisa	131
Figura 8 – Realização do 3º Círculo Dialógico por videoconferência	218
Figura 9 – Realização do 6º Círculo Dialógico presencial	219
Figura 10 – Realização do 7º Círculo Dialógico por videoconferência	219
Figura 11 – Temáticas Geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos	221
Figura 12 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo <i>Dialogus</i>	283
Figura 13 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo <i>Dialogus</i>	283
Figura 14 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo <i>Dialogus</i>	284
Figura 15 – Cartas enviadas aos(às) professores(as)-formadores(as)	290

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você é (ou foi) docente do IF Farroupilha	145
Gráfico 2 – Foi removido(a) nos últimos anos?	146
Gráfico 3 – <i>Campus</i> em que está em exercício	146
Gráfico 4 – Maior titulação	147
Gráfico 5 – Realizou algum curso de formação pedagógica?	147
Gráfico 6 – Como foi sua decisão em ser professor?	154
Gráfico 7 – Idade	156
Gráfico 8 – Tempo de conclusão da graduação	156
Gráfico 9 – Anos de experiência docente (em qualquer nível e/ou modalidade de ensino)	157
Gráfico 10 – Anos de docência como professor-formador em Cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior, que não seja no IF Farroupilha	158
Gráfico 11 – Anos de docência como professor-formador em Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha	158
Gráfico 12 – Tabela de Expansão da Rede Federal de EPCT	160
Gráfico 13 – Curso(s) de Licenciatura em que atua (atuou) no IF Farroupilha	162
Gráfico 14 – Você trabalha (ou trabalhou) no Curso de Licenciatura com disciplinas de qual Núcleo?	162
Gráfico 15 – Considerando o seu percurso formativo, que marcas/lembranças você guarda de seus professores-formadores?	165
Gráfico 16 – Que elementos você considera imprescindíveis na relação professor-formador e licenciando(a)?	166
Gráfico 17 – Que implicações você percebe do diálogo e da amorosidade na relação professor-formador e licenciando(a)?	169
Gráfico 18 – Para você, qual o papel do professor-formador nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?	173
Gráfico 19 – O que você considera imprescindível na formação docente dos(as) professores(as)-formadores(as) que atuam nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?	175
Gráfico 20 – Você gostaria de participar de alguns encontros, por videoconferência, para dialogar sobre os processos constitutivos e auto(trans)formativos dos professores-formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?	183
Gráfico 21 – Licenciatura que você está cursando	187
Gráfico 22 – <i>Campus</i> de oferta do curso	187
Gráfico 23 – Semestre	187
Gráfico 24 – Semestre(s) do curso em que foi(foram) ofertada(s) essa(s) disciplina(s), trabalhada(s) pelo(a) professor(a) indicado(a)	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de algumas dissertações e teses	35
Tabela 2 – Ano de criação dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha	72
Tabela 3 – Carga Horária Total dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha	87
Tabela 4 – Temáticas da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha	92
Tabela 5 – Formação acadêmica dos professores-formadores e das professoras-formadoras	148
Tabela 6 – Ações realizadas pelos(as) professores-formadores e professoras-formadoras nos seus processos formativos.....	177
Tabela 7 – Componente(s) curricular(es) trabalhado(s) pelos(as) professor(es/as)-formador(es/as) indicado(s) pelos licenciandos(as)	190
Tabela 8 – Motivos apontados pelos(as) licenciandos(as) para indicação dos professores-formadores e das professoras-formadoras	194
Tabela 9 – Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores-formadores e as professoras-formadoras.....	214
Tabela 10 – Jogo de Palavras (3º Círculo Dialógico)	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAFW	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CONSUP	Conselho Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFS	Instituto(s) Federal(is)
IFAC	Instituto Federal do Acre
IF FARROUPILHA	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PeCC	Prática enquanto Componente Curricular
PNE	Plano Nacional da Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Prática Profissional Integrada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RS	Rio Grande do Sul
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UEPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

<i>E NAS NUANCES DAS POSSIBILIDADES..... A PRIMEIRA TEMPORADA!</i>	16
1 (RE)COMEÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA: ALGUNS MOVIMENTOS DURANTE MINHAS ANDARILHAGENS	17
1.1 UM POUCO DE MIM... BAÚ DE MEMÓRIAS EDUCATIVAS/AUTO(TRANS)FORMATIVAS E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA	21
1.2 E POR FALAR EM MEMÓRIA, DOCÊNCIA E PESQUISA... O INÍCIO DO TRAJETO	26
2. PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) E OS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS DA/NA DOCÊNCIA	33
2.1 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES E PROFESSORAS: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA	47
2.2 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE X FORMAÇÃO CONTINUADA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	50
2.3 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: ALGUMAS DIMENSÕES	57
3. PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	65
3.1 CURSOS DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: HISTÓRICO E DESAFIOS	73
3.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	82
3.3 PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: EXIGÊNCIAS LEGAIS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA	96
4 ANDARILHANDO PELOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA COMPLEXA ENTRE DOCÊNCIA-PESQUISA ..	101
4.1 NOSSOS COMPANHEIROS E COMPANHEIRAS DE VIAGEM: OS(AS) INTERLOCUTORES(AS)-COAUTORES(AS) DA PESQUISA	106
4.2 PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM FREIRE E JOSSO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO RECONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES	108
4.2.1 Os movimentos que perpassam os Círculos Dialógicos: uma trama dialógica e dialética	117
4.3 DIALOGANDO E REGISTRANDO A VIAGEM: OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	130
4.4 BUSCANDO COMPREENDER O QUE ESTÁ <i>ALÉM DO DITO</i> : UM CONVITE À SENHORA HERMENÊUTICA	133
<i>DEPOIS DE UMA LONGA PAUSA... A TESE CONTINUA... INICIANDO A SEGUNDA TEMPORADA!</i>	138
5. PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) NO ESPELHO: QUEM SÃO, COMO SE VEEM E COMO SÃO VISTOS OS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS DA/NA DOCÊNCIA	139
5.1 PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) E SEUS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: OLHANDO-SE NO ESPELHO	143

5.2 OS REFLEXOS DO ESPELHO: COMO SÃO VISTOS(AS) OS(AS) PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA? COM A PALAVRA, OS(AS) LICENCIANDOS(AS)!	184
6 AO OLHAR JUNTOS(AS), OUTRAS IMAGENS DESPONTAM: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS	204
6.1 PRIMEIRO EIXO DE PRÁTICA: ENGAJAMENTO DA PESQUISADORA (CONHECIMENTO DE SI E DO PRÓPRIO PROCESSO FORMATIVO)	210
6.2 SEGUNDO EIXO DE PRÁTICA: DIÁLOGOS NOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM OS(AS) INTERLOCUTORES(AS)-COAUTORES(AS) DA PESQUISA	212
6.3 TERCEIRO EIXO DE PRÁTICA: DIÁLOGO METAEXPERENCIAL COM OUTROS(AS) PESQUISADORES(AS) NO PLANO DA METODOLOGIA E DA TEORIZAÇÃO – GRUPO <i>DIALOGUS</i>	282
6.4 QUARTO EIXO DE PRÁTICA: SOCIALIZAÇÃO COM OS PROFESSORES-FORMADORES E AS PROFESSORAS-FORMADORAS DE ALGUMAS “TOMADAS DE CONSCIÊNCIA” E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS, VIVENCIADOS E REGISTRADOS DURANTE A PESQUISA	288
7. POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA NAS LICENCIATURAS DO IF FARROUPILHA... INTERROMPENDO OS DIÁLOGOS PARA PROSSEGUIR...	299
REFERÊNCIAS	311
ANEXO A	325
APENDICE A	329
APÊNDICE B	330
APÊNDICE C	333
APÊNDICE D	334
APÊNDICE E	335

E NAS NUANCES DAS POSSIBILIDADES...

... A PRIMEIRA TEMPORADA!

Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo, como você. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar.

Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando.[...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa. Os sonhos me empurram para que eu os realize, os concretize e os sonhos, é claro, também estão rodeados de valores de outros sonhos. Nunca acabamos de ter sonhos.

(Paulo Freire. In: FREIRE; HORTON, 2011, p. 78)

1 (RE)COMEÇANDO O PERCURSO DA PESQUISA: ALGUNS MOVIMENTOS DURANTE MINHAS ANDARILHAGENS

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade (GALEANO, 2014, p. 119)



Fonte: <http://bp3.blogger.com/1GL6fq8V1E/R3K2rzhYCII/AAAAAAAAAQ4/Ya1ZhuhHZBA/s1600/Caminho-de-pincel.jpg>

Começando a *tesear*.... Em meados de 2014, quando me deparei frente ao enorme desafio que consiste na construção de se aventurar pelos caminhos da pesquisa e da escrita, meus pensamentos voaram em diferentes direções com diversas formas e proporções. Ao pensar na tecitura da tese, um sentimento de medo, angústia e ousadia invadiam meus pensamentos; o sentimento de alguém que nada em um grande oceano, que sabe aonde quer chegar, mas ainda não vislumbra caminhos claros de como chegar. Esse foi o meu começo!

Então me lancei na busca por compreender o significado da palavra *tesear*, que me reportou a palavra tecer.... Ao pensar sobre isso, quase que imediatamente, veio à minha mente a imagem de uma senhorinha a tecer muitos fios que, na combinação e na articulação entre eles, vai dando forma a um todo único e exclusivo que, apesar de toda técnica, é impossível (re)produzir outro com igual forma. Nesse tecer, mesmo com alguns pontos perdidos e arremates não tão bem acabados, a construção da tese foi buscando dar conta de formar um todo que aos olhos de alguns irá agradar e, de outros, nem tanto.

Neste momento do meu *tesear* muito desse sentimento ainda invade meu pensamento e meu coração: a certeza de que muitos irão se identificar, se inspirar, produzir ou até (re)criar e problematizar novas questões a partir da pesquisa; de que outros(as) tantos(as) não irão gostar, tampouco concordar com as questões epistemológicas que são problematizadas na construção da escrita. No entanto, meu único desejo como pesquisadora é que minha *escrita seja simples, leve e que possa facilitar e não dificultar a compreensão do leitor*, como lembra Paulo Freire (2013a) na passagem que trago como epígrafe da tese. Que permita aos leitores conhecer um pouco de mim, compreender minhas trajetórias e que seja significativa, ao menos, para os professores-formadores e as professoras-formadoras que, comigo, percorreram esta caminhada. Que a escrita tenha conseguido *juntar muitos pedacinhos* da minha historicidade como ser no mundo e com o mundo, dos lugares por onde passei, das pessoas que conheci e com as quais tive o privilégio de conviver e aprender, e algumas (re)(des)construções que ousei construir no decorrer da pesquisa.

Tecer uma tese é fazer um movimento de escrita que muito antes de ser pensada, registrada, organizada, foi vivida, tocada, sentida, experienciada. Nesse movimento, ao me propor a (re)começar a escrita, procurei *juntar os pedacinhos* que me endereçaram/impulsionaram a investigar esse tema, uma vez que a problemática da pesquisa sempre tem um entrelaçamento com o nosso *sentir-pensar-agir* (HENZ, 2003), o que nos torna, como diria Galeano (2014), *sentipensadores* em busca de uma linguagem que seja capaz de (re)(des)dizer as nossas buscas, nossas (in)certezas no decorrer do processo investigativo.

Falo em (re)começar porque a escrita da pesquisa, que ora me proponho a contar para vocês, não começa aqui... agora... nesse momento. Ela teve muitos começos e recomeços! Começos, esses, que procurei trazer mais adiante nos escritos do meu Baú de Memórias. Assim, dou início a escrita em busca de caminhos, direções, que me historicizem, me impulsionem a continuar *andarilhando*¹ pelos percursos educativos, investigativos e auto(trans)formativos que me movimentaram a pesquisar a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras que trabalham com os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha.

Durante todo percurso investigativo, coloquei-me como *andarilha* na pesquisa, andando por caminhos que foram sendo, aos poucos, conhecidos. Caminhos que comecei a me lançar e fui aprendendo a andar neles, nos movimentos entre idas e vindas que foram me constituindo pesquisadora, mas acima de tudo, humana. Afinal, “somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’” (BRANDÃO, 2010, p. 40), isso caracteriza minha *andarilhagem*.

O processo de pesquisa se configura em um caminho bastante incerto, arenoso, ameaçador, mas ao mesmo tempo desafiador; *uma ilha ainda desconhecida* (SARAMAGO, 1998). Quando iniciamos um processo investigativo, muitos outros desdobramentos vão aparecendo e nos enredando numa série de aspectos que, até o momento, não sabíamos que iríamos encontrar. E com essa pesquisa não foi diferente! Talvez aí resida o instigante e o motivador do processo investigativo: a possibilidade da novidade! Investigar algo que dialoga com outros sujeitos, outros contextos, com outras experiências, mas que, ao mesmo tempo, fala fundamentalmente de nós e para nós mesmos(as).

A partir desses movimentos é que busquei compreender os processos constitutivos da docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) e seus processos auto(trans)formativos no decorrer das suas *andarilhagens da/na* docência, apostando no diálogo problematizador por meio dos Círculos Dialógicos como possibilidade de auto(trans)formação permanente *com* esses(as) docentes (entre os quais me

¹ O significado da palavra *andarilho da utopia*, atribuído a Freire, é cunhado por Brandão (2010, p. 41) no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKY, 2010), para caracterizar as andanças desse grande educador brasileiro, nas suas idas e vindas, o que demonstra o seu engajamento com a educação. A *andarilhagem*, que se caracteriza pelos movimentos constantes de ir e vir, vai nos constituindo, nos auto(trans)formando e nos tornando humanos. Partindo dessa perspectiva, tomarei emprestado esse termo de Paulo Freire, principal referência desse estudo, para me colocar como *andarilha* na pesquisa. Por tratar de trajetórias pessoais, nesse momento da escrita utilizarei a primeira pessoa do singular.

incluo) que, ao formarem, formam-se, (re)inventam sua docência e os processos de ensinar e aprender.

Ao falarmos de formação com professores e professoras, indiscutivelmente, atribuímos aos(às) docentes dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha uma tarefa que ultrapassa as atribuições que são desempenhadas em qualquer outro nível e/ou modalidade de ensino, uma vez que implica compreender o caráter formador que perpassa a atividade docente. Assumir-se “professor(a)-formador(a)” é uma aprendizagem que precisa ser construída e, mais do que isso, vivenciada, experienciada pelos professores e pelas professoras das Licenciaturas, entendendo que, ao formar o(a) outro(a), o(a) docente também se (trans)forma em processos de reciprocidades e aprendizagens permanentes, que vai (re)constituindo o ser professor(a).

Partindo dessas concepções, uma das escolhas feitas para construção da tese foi a opção pela epistemologia freireana, no sentido de reconhecer as grandes contribuições que esse educador brasileiro trouxe e traz para a educação, nos provocando a (re)pensar as práxis docentes que se perpetuam e se reproduzem nos mais diversos espaços educativos. Ainda hoje, mais de vinte anos após sua morte, Freire tem muito a nos ensinar; talvez sejamos nós que tenhamos dificuldade em compreendê-lo e em aprender com ele. Dificuldade que, recorrentemente, se reproduz em nossas ações e práticas educativas e no dia-a-dia de nossas vidas, sem ao menos nos darmos conta do que, como e porque estamos fazendo isto ou aquilo, dessa ou daquela maneira.

Escolhi esse senhorzinho de barba branca pela profundidade de suas reflexões e, fundamentalmente, por não ter sido apenas um intelectual que escreveu grandes teorias, mas um educador sensível e problematizador da sua realidade. Nada do seu legado surge descolado do seu contexto como homem, pai, esposo, educador, intelectual, professor. Por acreditar nas grandes contribuições que Paulo Freire traz para educação, mais especificamente, para a formação e auto(trans)formação com professores e professoras é que os convido a *andarilhar* comigo e com os coautores e as coautoras – os(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – nos caminhos da auto(trans)formação permanente.

Também justifico minha opção teórica, que tem como referência principal a epistemologia freireana por acreditar que esse autor muito contribui, não apenas com a formação de professores e professoras, mas com a educação no sentido mais amplo, buscando construir na relação dialógica com os outros e as outras novas possibilidades para se compreender as questões que perpassam a formação docente. Pela própria natureza da sua

epistemologia, que é sempre dialógica – prova disso é o grande número de obras que Freire produziu em diálogo com outros autores – no decorrer dos processos investigativos muitos autores(as) e pesquisadores(as) nos ajudaram a compreender os constructos que foram sendo elaborados ao longo dos caminhos trilhados.

Com Freire, que vem me acompanhando desde o final da graduação, tenho buscado problematizar muitas inquietações e curiosidades que perpassam minha trajetória como professora-pesquisadora. Assim, busco compreender como essa temática me passa, me toca, me atravessa (LARROSA, 2014) e, para isso, começo a *juntar os pedacinhos* desde as reminiscências da infância, no meu Baú de Memórias, até o momento de construção da tese, buscando problematizar os atravessamentos da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que pesquiso a formação com os outros e as outras, pesquiso também os meus próprios processos auto(trans)formativos.

1.1 UM POUCO DE MIM... BAÚ DE MEMÓRIAS EDUCATIVAS/AUTO(TRANS)FORMATIVAS E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (FREIRE, 1999, p. 54).

As memórias, lembranças, recordações são os registros de um passado que se faz presente. Foi em busca desse passado-presente que procurei² os endereçamentos que me trazem/levam a essa temática de pesquisa. A historicidade de cada ser *no* e *com* o mundo é um processo construído de forma bastante particular no entrelaçamento das experiências pessoais, profissionais, familiares que vão constituindo a singularidade de cada um(a) e delineando os caminhos que vão sendo percorridos. Nessa trajetória estão presentes afetos e desafetos, histórias compartilhadas, vivências de momentos significativos e de outros nem tanto, mas que, ao longo do processo, vão se demonstrando extremamente relevantes. As pessoas envolvidas nessa construção trazem/levam/compartilham/constroem trajetórias, experiências,

² Durante a escrita utilizo a primeira pessoa do singular, quando me refiro a minha trajetória de pesquisa e formação, e a primeira pessoa do plural, quando me refiro às construções que são oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus* ou com os(as) interlocutores(as)-coautores(as). Por esse motivo, no decorrer da escrita, oscilarei entre essas duas flexões verbais.

sentidos e significados diferenciados; também vão se auto(trans)formando. Daí a importância de voltarmos às nossas memórias para, a partir do passado, compreendermos algumas projeções do presente e, *quiçá*, do futuro.

Mas.... voltando ao Baú de Memórias.... uma breve apresentação!

Sou a Joze Joze com “z”! A mãe do Jeliel e do anjinho Juan, filha de Raimar e Beloni, a profe Joze; uma menina que, na infância, teve pouco acesso aos livros, aos jogos educativos, a materiais e recursos pedagógicos, mas que foi descobrindo o gosto por ensinar e aprender desde muito cedo, enquanto brincava de dar aulas aos seus primos e às suas bonecas enfileiradas, sentadas uma atrás da outra, a quem “ensinava” e, até mesmo, dava broncas para as que não se comportassem direito. Imaginário, esse, que refletia um modelo, e mais do que isso, uma vivência de docência. Fazia isso também com os primos e as primas, com quem sempre queria brincar da mesma coisa: de escolinha e, claro, somente eu queria ser a professora. O desejo em ser professora já a florava desde então, enquanto reproduzia com minhas bonecas ou primos, gestos e palavras que retratavam o imaginário do que se constituía essa profissão. Antes mesmo de ser inserida na educação formal (ou melhor, na escola), já brincava de ser professora.

Começo, então, a refletir sobre onde/quando iniciam os entrelaçamentos dessas vivências, da minha história de vida com a escolha da temática da pesquisa. Fico a me questionar de onde advêm algumas ideias, crenças, convicções que defendo e acredito. Tento buscar as origens que foram e que vão me constituindo/construindo esse *ser no mundo*, que busca *Ser Mais*³ na comunhão e no diálogo com os outros e as outras (FREIRE, 2014a).

Falar de si é algo que julgo ser de extrema complexidade, pois nosso olhar, ao invés de ser projetado para frente, é projetado para dentro, o que não se constitui em uma tarefa fácil. Tentando *olhar para dentro*, busco em minhas memórias algumas relações com a minha vida, as problemáticas que me proponho a investigar envolvendo a docência, uma vez que nenhuma intenção de pesquisa se constrói alheia aos interesses do(a) próprio(a) pesquisador(a) que se dispõe a *andarilhar* pelos desafiantes caminhos investigativos. Portanto,

Os interesses de conhecimento de um pesquisador são, primeiramente, os seus próprios, mesmo se ele veicula interesses histórica e socioculturalmente resgatáveis, mesmo quando ele reveste seus argumentos com a utilidade que eles têm para o bem-estar ou interesse coletivo (JOSSO, 2010a, p. 84).

³ Para Paulo Freire, *Ser Mais* é a ontológica e histórica vocação de homens e mulheres que se humanizam uns com os outros num processo dialógico de humanização com o mundo (FREIRE, 2014a); é a busca permanente do homem que, consciente do seu inacabamento, busca *Ser Mais*, não mais que os outros, mas mais que si mesmo.

Embora reconheça que a pesquisa possa *veicular outros interesses*, podendo ser atrativa para uma coletividade, ela parte primeiramente de uma curiosidade individual, como pesquisadora, que tem seu início em num momento muito anterior a sua existência. Para compreender os *interesses de conhecimento* que me moveram a investigar a problemática que ora proponho, reporto-me a história de vida que se constitui em um marco importante no percurso de cada pessoa; recorro a ela para *olhar pra dentro*, buscando *caminhar para si* (JOSSO, 2010a) e contar um pouco do lugar de onde falo.

Embora oriunda de uma família com poucas condições financeiras e escolaridade, o incentivo ao estudo e a escola sempre foram priorizados. Meus pais viam no estudo a perspectiva de uma “vida melhor” para os(as) filhos(as), com maiores possibilidades para o futuro, que proporcionaria uma vida com menos dificuldades do que eles haviam vivenciado. Desde criança sempre tive um encantamento pelo espaço escolar que ficava muito próximo à minha residência. Literalmente, via a escola como um lugar encantado, quase que mágico, onde eu iria aprender muitas coisas e conhecer muitas outras. A demora do meu ingresso à escola fez com que essa espera se tornasse ainda mais aguardada, com muito entusiasmo.

Ingressei na educação formal, ou seja, no contexto escolar, já cursando a primeira série. Isso não se deve ao fato de não existirem turmas de Educação Infantil na escola próxima a minha casa, mas porque minha família acreditava que a Educação Infantil servia apenas para “estragar” as crianças, pois, ao ingressarem na primeira série, iriam querer apenas brincar e não estudar, que era coisa séria. Na época, o ingresso na Pré-Escola era visto como algo pouco importante e, por isso, não era necessário que a criança ingressasse nessa etapa da Educação Básica. Ao contrário, a concepção bancária sobre o ensino e a educação (FREIRE, 2014a) difundia a ideia de que as crianças que ingressassem na Educação Infantil (Pré-Escola) não iriam “levar a sério” a série posterior (1ª série), e essa sim era importante. Por esse motivo, meu primeiro contato com a instituição escolar foi aos sete anos e alguns meses de idade quando iniciei minha trajetória escolar na primeira série do Ensino Fundamental, que naquela época era de oito anos.

Nesse contexto, ingressei na escola com muitas expectativas, curiosidades e desejo em aprender. Ir para a escola e poder aprender coisas novas, conhecer novos(as) colegas, brincar, pintar, aprender a ler e escrever me fascinava. O espaço escolar, no meu imaginário infantil, se constituía em uma caixa encantada, cheia de surpresas que, quando pudesse entrar nela, faria muitas descobertas. Porém, toda a curiosidade, o desejo, a ansiedade, a vontade de ir para a escola foi se modificando após conhecer minha primeira professora.

Mantenho vivo em minha memória os traços físicos e simbólicos da professora da primeira série. Lembro dos seus cabelos curtos, crespos e alvoroçados; dos seus olhos azuis e da boca sempre bem pintada; lembro do lenço que usava no pescoço que batia em meu rosto quando se aproximava para ajudar em alguma atividade; lembro do cheiro do seu perfume. Mas lembro com bastante nitidez do cheiro da borracha quando, por inúmeras vezes, ela apagava meus escritos no caderno, as infundáveis linhas de cópia que eu havia realizado e pedia para que eu refizesse tudo, sob a alegação de que minha letra estava muito grande e feia. E como se não bastasse, em casa era outro martírio... Brigas, castigos e puxões de orelha, pois minha mãe, sob a orientação da professora, também me fazia apagar e refazer inúmeras vezes a tarefa, para “fazer direito”, melhorar a letra e deixá-la mais bonita. Então, mais infundáveis linhas de cópia do A da abelha, E de escada, I de igreja, O de ovo e U da uva. Ainda quando fecho os olhos lembro até mesmo dos desenhos no quadro. Como eu odiava aquilo tudo!

Comecei, então, a detestar a ideia de ter que ir para a escola! Até o perfume que eu mesma colocava antes de ir para a aula me despertava sensação de mal estar, pois sabia que a hora da escola estava se aproximando. Logo eu que almejei tanto estar naquele espaço sagrado, agora sentia angústia, medo, repugnância ao ter que me dirigir até ele. E assim ocorreu toda a 1ª série... Mas aprovei.... não sei se por medo da professora ou da mãe... mas acabei aprovando!

Estranho mesmo é rememorar a 2ª série, da qual possuo poucas lembranças. Recordo-me apenas de ter havido mudança de professores(as) durante o ano, sendo mais de duas professoras que acompanharam a turma. Talvez tenham sido as trocas de professoras que fez com que, até por uma questão de defesa, mesmo que inconsciente, eu não me apegasse afetivamente a nenhuma delas. Se, para a maioria das crianças, o primeiro e segundo ano escolar são os que deixaram marcas positivas, no meu caso, isso ocorreu no terceiro ano.

A Prof. Sonia da 3ª série!!! Essa sim marcou para sempre a minha trajetória pessoal e, hoje percebo, também profissional e como pesquisadora. O encontro com essa nova professora foi restabelecendo minha relação com a escola, com a educação, com o ensino, com o gosto e o desejo pelo aprender. A maneira de se relacionar, de se dirigir aos(as) educandos(as) e, até mesmo, de “dar broncas” era afetuosa, dialógica, diferente das que eu havia vivenciado até o momento. E essa relação não se estabelecia apenas comigo, mas com todos(as) os(as) meus(minhas) colegas. Como não lembrar da professora Sonia que chegava a ter “Flores” até no nome – Prof.^a Sonia Flores – afetuosa, dedicada, respeitosa, que dava abertura para que estabelecêssemos um diálogo com ela; uma professora que muito mais que ensinar conteúdos de gramática, ensinava conteúdo da vida, da relação com os(as) outros(as),

dos laços de afetividade e amorosidade. Como ficava mais fácil aprender gramática e os conteúdos escolares com ela! Esforçava-me muito para ser a melhor aluna. Não para querer ser mais que os meus colegas, mas para querer ser mais para a Prof.^a Sonia.

Anualmente, o fotógrafo ia à escola fazer a famosa foto para Recordação Escolar. Essa prática era comumente adotada quando as turmas ingressavam na 1ª série e comigo não foi diferente. No entanto, não sei por qual motivo, a professora da turma inventou tirar a foto junto com cada um e cada uma dos(as) alunos(as) para Recordação Escolar. Tirei a bendita foto a contragosto, mas fiquei por dois anos incomodando em casa para tirar outra foto para Recordação Escolar, pois não queria aquela recordação com a professora da 1ª série. Então, na 3ª série refiz minha Recordação Escolar (ao menos na foto). E melhor do que isso: com o nome da Prof.^a Sonia.

Figura 1 – Recordação Escolar



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esse período da minha vida escolar deixou marcas significativas; o que antes era apenas um “brincar de ser professora” foi se constituindo em um “fazer” e “ser professora”, imbricado com as experiências vivenciadas na infância, com as escolhas que essas vivências foram me encaminhando a fazer; com a convivência e os aprendizados que fui construindo na relação com os outros e as outras.

Como são fortes as marcas que vão sendo impregnadas nessa relação, podendo influenciar positiva ou negativamente a história de vida de uma pessoa. Como não lembrar das palavras do educador Paulo Freire (1998, p. 47) quando dizia que, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à [formação] do educando por si mesmo”. É nesses gestos, *a priori* insignificantes, que procuro buscar as origens da pesquisa.

1.2 E POR FALAR EM MEMÓRIA, DOCÊNCIA E PESQUISA.... O INÍCIO DO TRAJETO

E é isso mesmo: escrever é uma obsessão, paixão. E ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. [...] O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores (MARQUES, 2011, p. 17).

Falar em memórias, docência, pesquisa me remete a falar sobre mim mesma e nas histórias que foram se engendrando e me constituindo até que eu chegasse à problemática de pesquisa que me propus investigar. Portanto, esta temática não chegou por acaso ou por inspiração divina. Pensando nisso é que “passeando” pelos escritos de Mário Osório Marques encontrei a passagem que abre este subcapítulo e que diz muito de minhas *andarilhagens* até aqui.

Realmente, a escrita é uma obsessão, uma paixão e passamos a conviver com ela o dia todo ou a noite que, no meu caso, sempre foi a *melhor conselheira*. Às vezes, mesmo na madrugada, as ideias borbulham em minha mente e nem sempre na hora em que aparecem consigo organizá-las em forma de escrita. Acordo com elas e, com elas, divido o meu dia entre milhares de outros afazeres. E às vezes esqueço.... E então me culpo, me cobro, me puno e me absolvo, principalmente porque, embora acreditando que precisaria de mais tempo para escrever minhas memórias, histórias e os entrelaçamentos com a pesquisa, me dou conta de que o tempo – esse audaz, Senhor Kronos – não me pertence e, se o tivesse, talvez ainda assim não conseguiria escrever mais e melhor, como muito bem nos lembra o autor Mário Osório Marques. Então me acalmo e retomo minha produção, buscando escrever o que consigo sobre a pesquisa no meu *tempo pastoso* que vai se espichando e, por vezes, se comprimindo durante o meu caminhar.

Acredito ser importante falar das nossas memórias, da nossa história de vida, pois ela deixa marcas e influencia em muitas de nossas escolhas e nos percursos que trilhamos no decorrer de nossa trajetória. Somos seres que nos constituímos a partir de diferentes entrecruzamentos que vamos vivenciando e aprendendo, por meio da nossa cultura, da convivência com as pessoas que passam a compor a nossa história, dos diferentes contextos que fazemos parte, das diferentes situações que nos desafiam diariamente. Por isso, somos seres históricos e vamos construindo nossa historicidade pessoal, que não deixa de ser uma história social, de uma época, de um tempo, de um determinado período, em comunhão com outras histórias, outros cenários, outros percursos. Como ratifica Arroyo (2004, p. 14): “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”.

Envolta nesse enredo de significados e de minhas memórias é que, a partir de minhas lembranças/trajetórias/reminiscências, recomeço, retomo o que já venho construindo há muito tempo. Conforme dito anteriormente, questões que envolvem o diálogo e a amorosidade me afetam desde a infância na relação com a escola, com a educação, o que possivelmente tenha exercido influência em minha escolha profissional. Tão logo conclui o Magistério, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2000, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde, entre uma leitura e outra, sempre tinha uma inclinação para referenciais que me ajudassem a refletir sobre as questões que envolvessem a prática docente, as relações dialógicas e amorosas junto aos estudantes.

No entanto, foi ao ingressar no Curso de Especialização em Gestão Educacional no ano de 2006, também na UFSM, que me propus a investigar as concepções de alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de Santa Maria/RS, a respeito da importância do afeto e do diálogo nas suas práxis⁴ educativas; como essas concepções se entrelaçavam às suas práticas cotidianas e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas⁵.

A partir da pesquisa ficou evidenciado um distanciamento ou separação entre as dimensões afetivo-dialógicas e os processos de ensino-aprendizagem. Tomando como base os apontamentos da pesquisa monográfica, senti a necessidade de maior aprofundamento dos

⁴ Segundo a definição de Rossato (2010, p. 325) no Dicionário Paulo Freire, a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [...] É uma síntese entre teoria-palavra e ação”.

⁵ Estudo de minha autoria, realizado na pesquisa monográfica, intitulada: “**Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**”, com a orientação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (TONIOLO, 2007).

conhecimentos acerca dessas outras dimensões humanas, como o diálogo e a amorosidade, a partir das proposições de Paulo Freire que ainda tem muito a contribuir, tanto no ambiente acadêmico como escolar, no que se refere à formação com professores e professoras. A necessidade de conhecer mais e me apropriar de alguns conhecimentos que me ajudassem a compreender que outras dimensões estavam implicadas nessa relação educador(a)-educando(a) é que me impulsionou, incentivou e desafiou a buscar mais.

Por esse motivo, nos estudos desenvolvidos em minha dissertação de Mestrado, propus-me a continuar investigando as dimensões do diálogo e da amorosidade em Paulo Freire e Humberto Maturana, buscando problematizar como essas dimensões perpassavam a formação docente. E mais do que isso, tentando compreender como essas dimensões transitavam dos princípios para às atitudes, na formação de professores(as)⁶. É importante ressaltar que, durante esse período, atuava como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental e essas dimensões continuavam inquietando meu fazer docente, sendo a partir da experiência da sala de aula e com os meus(minhas) colegas professores(as) que fui realizando a pesquisa, tomando como referência os constructos teóricos e epistemológicos de Paulo Freire. Assim, concluí a dissertação de mestrado no ano de 2010 e continuei trabalhando como professora da educação infantil, anos iniciais, atuando ainda como coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Santa Maria, até o mês de fevereiro do ano de 2012.

Sempre fui muito feliz com minha escolha profissional e não vislumbrava minha atuação em outra área, que não a Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ousei buscar outras possibilidades, outros caminhos na docência; caminhos, esses, que vislumbramos no horizonte e, apesar de querermos muito, não imaginamos que um dia possa acontecer, mas, às vezes, somos surpreendidos.

Como toda surpresa, mesmo quando é boa, nos causa muitos estranhamentos e medos a serem enfrentados. Digo isso porque, depois de onze anos de uma trajetória de (re)(des)construções, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de me aventurar/desafiar a *andarilhar* por novos caminhos no Ensino Superior, passando a atuar como docente nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha.

Essa passagem, quase que mágica, causou-me medo, angústia, estranhamento. Em pouco mais de dois meses, “adormeci” sendo professora da Educação Infantil, Ensino

⁶ Estudo de minha autoria, realizado na Dissertação de Mestrado, intitulada: “**Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**”, com a orientação do Prof. Dr. Valdo de Lima Barcelos (TONIOLO, 2010).

Fundamental e “acordei” professora do Ensino Superior de Graduação e, mais do que isso, da Pós-Graduação; sentia-me como no sonho de *Alice no País das Maravilhas...* ou seria um pesadelo? Esse foi o primeiro momento em que me deparei com uma situação a qual, ao mesmo tempo em que almejava muito, me trazia extrema insegurança, medo, preocupação.

Medo de não estar preparada para atuar nesse nível de ensino; medo de não saber trabalhar com estudantes adultos, uma vez que só tinha experienciado, até então, a docência com crianças de até, no máximo, 10 anos de idade; medo de não atender às expectativas do grupo com quem estava iniciando o trabalho; medo de não me identificar com este nível de ensino – o Ensino Superior – e, para completar, receio de não dar conta do desafio de ser professora; mulher; filha; esposa; mãe de um bebê, na época, com 1 ano e 8 meses, que ainda estava em processo de amamentação e, ainda, viajante. Passei a viajar diariamente mais de 370 Km entre as idas e vindas da minha residência até o *Campus* Alegrete do IF Farroupilha, onde comecei a vivenciar a práxis como docente do/no Ensino Superior.

Enfim, eram muitos desafios todos juntos e misturados. Esse momento em minha vida poderia ser traduzido como um misto de euforia, ousadia, medos e enfrentamentos! Nas palavras de Mia Couto (2012, p. 76), “o medo é um rio que se atravessa molhado”. E posso dizer que fiz essa travessia encharcada de muitas inseguranças, muitos desafios e também de muita alegria, muita vontade, desejo de aprender e com a certeza de que ainda precisava continuar nadando, e muito, porque o rio ainda estava longe de ser atravessado.

Essa inserção relâmpago no Ensino Superior me impulsionou a refletir sobre muitas coisas: o que me qualificava a atuar abruptamente nessa outra docência? O simples fato de minha aprovação no concurso público me atribuía todos os saberes de que eu precisava para formar professores e professoras? Quem iria percorrer ao meu lado essa travessia, mesmo que apenas até a saída da margem do rio? E se eu não soubesse nadar? Levaria comigo, no caso, os(as) estudantes/licenciandos(as) para o fundo? Confesso que esse lugar da docência, um lugar de alguém que deveria contribuir com a formação de futuros(as) professores(as) me deixava diante de uma enorme responsabilidade que se colocava, o que fazia com que me questionasse constantemente sobre o meu fazer junto aos(às) acadêmicos(as) que estavam inseridos(as) nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

De qualquer forma, escolhi me lançar ao rio, aceitando viver as situações-limites e os novos desafios, aberta a toda e qualquer experiência nova que eu pudesse vivenciar. É preciso estar aberta para viver, degustar, experienciar a novidade, pois experiência não é aquilo que algumas pessoas julgam ser presente gratuito do tempo ou dos deuses, mas é algo que exige uma postura curiosa, atenta, sensível para que ela aconteça e, de fato, nos toque.

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição (LARROSA, 2014, p. 68).

Estando eu aberta a *sofrer* a experiência, ainda no início de minha atuação como docente nos Cursos de Licenciatura, além das minhas próprias inquietações, me deparei com outro grande desafio. Sentia-me desafiada, todo momento, a comprovar aos meus(minhas) colegas das chamadas áreas específicas que os conhecimentos que eram trabalhados nas disciplinas da área pedagógica eram tão importantes quanto os demais, sendo ambos necessários para a formação de futuros(as) professores(as) nos Cursos de Licenciatura, sejam eles da área que for. Passei a perceber que a concepção de que alguns conhecimentos eram mais importantes do que outros eram recorrentes no curso, de acordo com a sua natureza. Isso também se tornava recorrente nos discursos e posturas dos(as) licenciandos(as), o que era reflexo do propagado por alguns professores e algumas professoras das áreas específicas.

Podia observar uma excessiva preocupação dos(as) meus(minhas) colegas docentes com a formação técnica dos(as) licenciandos(as); e pouca iniciativa em relação à auto(trans)formação permanente dos próprios processos formativos desses(as) formadores(as) que atuavam nos Cursos de Licenciatura. Ou seja, na maioria das vezes, o foco dos processos formativos dos(as) licenciandos(as) era centrado no domínio dos conhecimentos conceituais da área específica e pouca, ou nenhuma, preocupação voltada à formação como professores e professoras na sua totalidade, envolvendo os conhecimentos específicos e os didático-pedagógicos que apresentam peculiaridades, mas igual importância à formação docente.

Essa ênfase, conseqüentemente, se repercutia na postura de alguns professores-formadores e professoras-formadoras que não investiam nos seus processos auto(trans)formativos. O que me parece, às vezes, é que após o ingresso no Ensino Superior, nós docentes, temos a concepção equivocada de que estamos prontos, de que “somos professores superiores”, quer dizer, do Ensino Superior, partindo da premissa de que quem está em processos de formação é o(a) licenciando(a) e não o(a) formador(a). Compartilho a ideia de Miguel Arroyo, quando este afirma que:

Educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto (2004, p. 46).

Entendo que a formação docente deve ter esse diálogo atento e constante *com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver*, ou seja, nossos(as) licenciandos(as) e os(as) professores(as)-formadores(as) com quem estamos constantemente aprendendo e nos constituindo docentes. Da realidade vivenciada como professora-formadora dos Cursos de Licenciatura, sempre inquieta e tocada por essas questões, é que emergiu a **problemática da tese**:

*Como os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha se constituem docentes e de que forma compreendem seus processos auto(trans)formativo no exercício da docência?

Com o intuito de compreender a problemática anunciada tracei, no decorrer da pesquisa de Doutorado em Educação, na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, o seguinte **objetivo geral**:

Compreender os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha.

Para dar conta da complexidade explicitada no objetivo geral a que se propõe a pesquisa, busquei traçar alguns caminhos que se constituíram nos **objetivos específicos** desse estudo:

- Conhecer as concepções, as trajetórias formativas e profissionais dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.
- Identificar por meio das vivências dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como os professores-formadores e as professoras-formadoras se constituem docentes e [re]significam seus processos auto(trans)formativos.
- Reconhecer as implicações da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo e se ela se constitui em uma possibilidade de auto(trans)formação permanente com professores e professoras.

Acredito que os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha que dão continuidade aos seus processos auto(trans)formativos, por meio do diálogo problematizador, da amorosidade, da escuta atenta, do trabalho compartilhado *da/na* docência, se constituem em profissionais capazes de trazer grandes contribuições para formação com professores(as).

Afetada diretamente por essa problemática, percebo quão fortes são os entrelaçamentos da temática de pesquisa à minha atuação como professora-formadora, afinal, “[...] toda pesquisa é autobiográfica, precisa do sonho e do silêncio, além do tumulto que nosso corpo se põe quando convidado a escrever” (parecer da Prof. Valeska Fortes de Oliveira no momento da qualificação do projeto da tese). É no *tumulto* da minha inquietude que compartilho um pouco do que tenho vivido, a partir do momento em que me propus a investigar e a escrever sobre esta temática que atravessa minha trajetória pessoal e profissional. Pesquisar é estabelecer um *diálogo atento com o próprio percurso de nossa formação* (ARROYO, 2004, p. 46), neste caso, à auto(trans)formação com os professores-formadores e as professoras-formadoras que vêm atuando nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, buscando por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁷ um espaço onde se possa, coletivamente, (re)pensar a própria prática, utilizando como ponto de partida as experiências da docência e os percursos formativos de cada um(a) dos(as) formadores(as); o quanto essas experiências afetam e interferem no fazer educativo como docentes do Ensino Superior nos Cursos de Licenciatura.

⁷ A proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos será aprofundada no subcapítulo 4.2.1 da pesquisa: Os movimentos que perpassam os Círculos Dialógicos: uma trama dialógica e dialética.

2 PROFESSORES(A)S-FORMADORES(A)S E OS PROCESSOS AUTO(TRAN)FORMATIVOS DA/NA DOCÊNCIA

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. [...] devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente (FREIRE, 2013a, p. 149-150)



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional&espv=2&biw=1366&bih=662&site=webhp&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK Ewi_ur6UgqnQAhWGjpAKHaaCCOEQ_AUICSgE#q=background%20livro%20antigo%20com%20menino%20em%20cima%20com%20pipa&tbm=isch&tbs=rimg%3ACZ2GbgRvFtpaljhTDpRrI5qyDGx_1s7FuPdikwYtHoiwBnO735gJwv15F55wMJKBQTFWQh2CW5MFxDoaGbFH3RXm31ioSCVMOIGsjmrIMEQyppaRHJbrlKhI JbH-zsW492KQRLcmZmTDY8SIqEgnBi0eiLAGc7hHf-XFs3oFE0CoSCffmAnC8jkXnEQ8OFAPYYRB4KhIJAawkoFBMVZARMG0wGFfpo7cqEgmHYJbkwXEOhhFWv7tz1681rCoSCYZsUfdFebfWEdYg



A formação de professores e professoras há muito tempo vem sendo discutida no Brasil e no mundo. Prova disso são os inúmeros autores e autoras brasileiros(as) e estrangeiros(as) que, recorrentemente, são citados(as) em pesquisas que abordam a temática da formação de professores e professoras, como é o caso de António Nóvoa, Carlos Marcelo García, Francisco Imbernón, Marie Christine Josso, Bernardete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou, dentre tantos(as) outros e outras que merecidamente poderiam ser citados(as), o que evidencia a importância e complexidade da temática.

Além disso, no Banco de Dissertações e Teses da Capes, encontram-se diversas pesquisas que abordam a formação de professores e professoras, sendo muitas dessas produções com o viés investigativo voltado à formação dos formadores e formadoras, foco dessa pesquisa de doutorado. No entanto, até o ano de 2010 ainda não havia tantos estudos voltados à formação dos(as) formadores(as), conforme levantamento realizado por Cunha e Zanchet (2010), a partir dos estudos socializados no *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*⁸ que ocorreu em Buenos Aires, Argentina, entre 24 e 26 de fevereiro de 2010. Neste Congresso apenas dois dos duzentos e um trabalhos socializados se inscreveram na categoria denominada formação de formadores dos iniciantes, com especificidades muito próprias: o primeiro tratava das narrativas de professores-formadores e de professoras-formadoras, estabelecendo relações com as teorias e as práticas dos novos(as) professores(as); o segundo abordava a importância da formação dos(as) docentes tutores(as)/mentores(as) para a formação de formadores e formadoras que se encontravam em início de carreira.

Atualmente, embora exista um vasto conhecimento produzido envolvendo a temática, poucos trabalhos abordam a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais apresentam uma proposta diferenciada na oferta de formação inicial de professores e professoras. Por esse perfil totalmente novo dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais e devido ao envolvimento com a temática, é que a pesquisa buscou investigar a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras neste contexto. Além disso, outro diferencial da pesquisa foi a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, construída e estabelecida com os(as) professores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha durante todo o processo investigativo, que será aprofundado no capítulo 4 que

⁸ II Congreso Internacional sobre profesores iniciantes e inserção profissional na docência.

trata sobre os caminhos metodológicos.

Ao iniciar a escrita sobre a formação de professores e professoras realizamos um breve levantamento sobre o que vem sendo produzido na atualidade sobre a temática, mais especificamente voltada à formação de professores(as)-formadores(as) e os processos constitutivos da docência nos Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais. Movida pela curiosidade epistemológica comecei uma busca despretensiosa do que outros(as) pesquisadores(as) já produziram sobre “formação de formadores”, “Cursos de Licenciatura” e o “contexto dos Institutos Federais”, no intuito de mapear possíveis contribuições para o estudo proposto na construção da tese. Após uma busca aleatória no *Google* por dissertações e teses já publicadas envolvendo estes três descritores, encontrei 11 (onze) pesquisas que dialogavam mais diretamente com a temática, sendo 07 (sete) dissertações e 04 (quatro) teses, que foram organizadas por ordem cronológica, na tabela. A opção por mapear apenas algumas dissertações e teses se justifica em virtude de que, *andarrilhando* por outros repositórios, percebi que grande parte dos artigos e/ou trabalhos publicados em eventos são oriundos de pesquisas dessa natureza.

Tabela 1 – Levantamento de algumas dissertações e teses

AUTOR/ANO/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	REFERENCIAL TEÓRICO	ABORDAGEM METODOLÓGICA
COSTA, Váldina Gonçalves da (2009) Tese (PUC/SP)	Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais.	Investigar como os professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática se constituem como formadores de professores e quais as especificidades do seu trabalho.	Altet, André, Boyng, Bourdoncle, Cunha, Dias, Dubar, Fanfani, Fiorentini, Imbéron, Lüdke, Mancebo, Nóvoa, Pérez Gómez, Perrenoud, Roldão, Tardif.	Questionário e entrevistas com dezessete professores formadores de oito instituições públicas e privadas.
SOUZA, Cirlei Evangelista Silva (2011) Tese (UFU)	Formadores de Professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas.	Analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.	Aguiar, Alvarado Prada, André, Anastasiou, Brzezinski, Campos, Castanho, Cunha, Gatti, Guimarães, Imbéron, Libâneo, Masetto, Tardif.	Abordagem quantiquantitativa, que se constituiu num estudo de caso fundamentado na psicologia histórico-cultural. Instrumentos: análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aula dos docentes da UFU que atuam em vinte e



				três cursos de licenciatura, ministrando aulas nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica.
CECHINEL, Édice (2012) Dissertação (UNESC)	Formação de professores: perspectivas de formação do curso de licenciatura em Ciências da Natureza do IFSC- Campus Araranguá.	Analisar as manifestações das perspectivas de formação de professores que se apresentam nos PPC e nas concepções dos docentes dos Cursos.	Gadotti, Ghedin, Libâneo, Moreira, Perrenoud, Pimenta, Saviani, Schön.	Estudo bibliográfico; estudo e análise do PPC do Curso; entrevista semiestruturada com dezessete professores que atuam no Curso.
LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de (2012) Dissertação (UnB)	A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.	Analisar, no contexto das políticas públicas de formação docente, os Institutos Federais como uma instituição que, dentre outras funções, se destina à formação de professores, focando na obrigatoriedade legislativa de oferecer 20% (vinte por cento) das suas vagas para cursos de formação de professores.	Brzezinski, Franco, Freitas, Frigotto, Gatti, Kuenzer, Moura, Pacheco, Pires.	Análise documental sobre educação e formação de professores; documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e entrevistas semiestruturadas com os reitores dos Institutos Federais, considerando a perspectiva da análise do discurso.
ARANTES, Fabiano José Ferreira (2013) Dissertação (UFG)	Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes.	Analisar o processo de formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano, a partir das políticas, currículo e docentes que compõe os cursos.	Freitas, García, Gatti, Libâneo, Lima, Nóvoa, Pimenta, Roldão, Saviani, Silva, Souza, Zeichner.	Análise documental e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; aplicação de questionários aos professores que atuam no Curso.
ASSIS, Maria Celina de (2013) Dissertação (UFRGS)	Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios.	Problematizar a presença dos Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculada a sua implantação, resultados e desafios.	Canário, Freire, Pacheco.	Abordagem metodológica das Rodas de Conversa, tendo como <i>locus</i> o <i>campus</i> Bento Gonçalves e o <i>campus</i> Porto Alegre do IFRS.
GOMES, Daniela Fernandes (2013) Dissertação (UnB)	Implementação de Licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Compreender o processo de implementação dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica no <i>Campus</i> Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.	Azevedo, Cunha, Freitas, Kipnis, Kuenzer, Pacheco.	Pesquisa de cunho exploratório e descritivo, se constituindo em um estudo de caso. Instrumentos: levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada com gestores e/ou professores diretamente ligados às

				discussões relativas à implementação dos Cursos de Licenciatura.
FLACH, Ângela (2014) Tese (UNISINOS)	Formação de Professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um Curso de Licenciatura em um contexto de transição institucional.	Compreender como está ocorrendo o processo de consolidação dos cursos de licenciatura nos IFs, tomando como objeto de análise as experiências desenvolvidas por um Curso de Licenciatura de um Instituto Federal situado no Rio Grande do Sul.	Tardif, Sacristán, Charlot, Cunha, Larrosa, Moura.	Estudo de caso, com a realização de análise documental e entrevistas semiestruturadas com os docentes atuantes no curso.
LIMA, Maria Flávia Batista (2015) Dissertação (USP)	A expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características.	Analisar o processo de expansão das licenciaturas no IFSP, no contexto da educação profissional e no marco da política governamental da criação dos Institutos Federais.	André, Ciavatta, Diniz Pereira, Ferreti, Frigotto, Gatti, Kuenzer, Otranto, Ristoff, Saviani, Veiga.	Análise documental e entrevista semiestruturada com profissionais do IFSP, sendo dez professores e dois servidores técnico-administrativos.
TASCHETTO DA SILVA, Marcele (2015) Dissertação (UFSM)	Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula	Investigar as implicações da formação dos formadores de professores da área de Ciências Exatas e da Terra na gestão pedagógica da sala de aula.	Bolzan, Cunha, Ferreira, Isaía, Moraes, Pimenta e Anastasiou, Tardif.	Entrevistas realizadas pelo grupo GTFORMA com docentes pertencentes à unidade de Ciências Naturais e Exatas da UFSM.
VERDUM, Priscilla de Lima (2015) Tese (PUC/RS)	Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS.	Construir indicadores de qualidade, na formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs.	Behrens, Candau, Cunha, Freitas, Gatti, Lima, Pacheco, Pereira, Romanowski.	Estudo de Caso, envolvendo pesquisa bibliográfica, pesquisa de documentos e pesquisa de campo com o uso de entrevistas compreensivas e aplicação de questionário.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Dado esse panorama geral das pesquisas selecionadas, procurei trazer uma síntese do que investigou cada uma delas e como dialogam com a temática que me propus a desenvolver. A primeira delas é a tese de autoria de Costa (2009), que investigou os professores-formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais. A pesquisa abordou questões que envolvem a formação de professores e professoras nos Cursos de Licenciatura, buscando compreender como esses(as) profissionais se constituem como



formadores e formadoras de professores(as) e as especificidades do seu trabalho. Para isso, a pesquisadora realizou um mapeamento dos professores(as) dos Cursos de Licenciatura do estado de Minas Gerais, por meio de questionários e entrevistas, com o intuito de compreender o trabalho do(a) professor(a) formador(a) e identificar suas especificidades.

A pesquisa revelou que o processo de constituição dos professores-formadores e das professoras-formadoras é dinâmico e composto por diferentes momentos pelos quais os mesmos vão passando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Apontou, ainda, a influência dos “mestres-modelos”, que deixam marcas na constituição do(a) professor(a)-formador(a) que passa a refletir sobre essas práticas para reproduzi-las ou refutá-las, o que também ficou evidenciado nessa pesquisa de tese, conforme será anunciado nos próximos capítulos. Outra constatação se refere a importância da conjunção do saber acadêmico e do saber experiencial que apareceu como um aspecto específico do trabalho do formador e da formadora que deve estabelecer relações com a educação básica nos processos de formação inicial.

O segundo estudo que envolve a temática foi desenvolvida por Souza (2011) em sua tese que objetivou analisar a trajetória formativa dos(as) formadores(as) de professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), buscando discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais. Os participantes da pesquisa foram os docentes que ministravam aulas nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica dos 23 (vinte e três) Cursos de Licenciatura da UFU. Para traçar o perfil e a trajetória formativa dos docentes, bem como seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, a pesquisadora utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aula e análise documental.

A partir dos resultados da pesquisa, a autora constatou que a os professores-formadores investigados eram, em sua maioria, do sexo feminino, com doutorado e experiência profissional na área de atuação. Além disso, suas trajetórias formativas demonstraram uma singularidade profissional e pessoal, mas com concepções e práticas formadoras ainda arraigada às concepções e práticas formativas dos seus antigos professores. No que se refere a atuação docente, a pesquisa aponta que a formação e as ações pedagógicas dos formadores de professores estão diretamente relacionadas com a sua forma de ser/estar nos diferentes contextos.

Cechinel (2012) procurou analisar as manifestações sobre as perspectivas de formação de professores do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFSC - Campus Araranguá. A perspectiva pedagógica manifestada pelos docentes que participaram da pesquisa é de uma mistura de tendências, ou seja, uma multiplicidade de perspectivas. Diante

disso, a pesquisadora ressaltou a importância do professor conhecer as tendências pedagógicas para que possa construir sua prática transformadora, tendo clareza do aporte teórico que o orienta. Problematizou sobre a necessidade de se discutir a formação de professores, tendo em vista as diversas contradições e transformações da atualidade que se refletem nas práticas pedagógicas. No estudo fica evidente a preponderância da cultura bacharelesca na formação de licenciados em Física, muito focada na formação de físicos e não de professores, o que corrobora o que outras pesquisas também problematizaram.

A dissertação de Lima (2012) foi o primeiro estudo encontrado que trouxe como temática de pesquisa a formação de professores e o contexto dos Institutos Federais, buscando analisá-los no contexto das políticas públicas de formação docente, tendo como foco a obrigatoriedade de oferta de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de formação de professores.

Dada a trajetória histórica dos Institutos Federais na oferta da educação técnica profissional, a oferta de formação de professores consolida essas instituições como um *locus* diferenciado, com características específicas. Buscando compreender os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores, a autora buscou traçar um perfil de atuação dos Institutos Federais em relação a formação de professores, a partir dos dados do sistema e-MEC⁹, trazendo um panorama histórico desde a década de 90 (noventa), período em que inicia o processo de expansão das Instituições Federais de Educação Profissional. Para isso, a autora analisou documentos sobre educação, formação de professores, bem como os elaborados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), além da realização de entrevistas semiestruturadas com os reitores de alguns Institutos Federais. Nas considerações finais, Lima (2012) afirmou que a formação de professores nos Institutos Federais é permeada por contradições, uma vez que aponta para expansão de uma educação pública e gratuita ao mesmo tempo em que se aproxima de uma concepção pragmática de formação de professores, motivo pelo qual o perfil de formação precisa ser reformulado.

Arantes (2013) em sua dissertação buscou analisar o processo de formação de professores nas Licenciaturas do Instituto Federal Goiano, a partir das políticas, do currículo e dos docentes que atuam nos cursos. Ele também vai demonstrar na sua pesquisa que, apesar da oferta dos Cursos de Licenciatura estar em expansão de acordo com a política

⁹ O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, como os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos.

governamental prevista para os IFs, a cultura bacharelesca ainda prepondera na organização curricular dos Cursos de Licenciatura com concentração nas áreas específicas.

A pesquisa sugere que o Instituto Federal Goiano, como espaço de oferta de Licenciaturas, necessita de políticas específicas para a formação dos professores que atuam nesses cursos, revendo a matriz curricular, os projetos pedagógicos, bem como o desenvolvimento de pesquisas voltadas à educação e ações objetivas para a formação de professores.

A dissertação de Assis (2013) também teve como foco de estudo as Licenciaturas nos Institutos Federais, com o objetivo de problematizar a presença dos cursos nessas instituições, bem como sua implantação, resultados e desafios, discutindo conceitos importantes como territorialidade, currículo e formação de professores.

A estratégia metodológica utilizada foram as Rodas de Conversa com gestores, docentes e discentes de dois *campi* do IFRS que foram propostas pela pesquisadora e, diferentemente da proposta dos Círculos Dialógicos, foram orientadas por um roteiro aberto com 7 (sete) questões relativas a implantação das Licenciaturas nos Institutos Federais. Ao final da pesquisa, embora reconhecendo a riqueza da diversidade de oferta e atuação proposta pelos Institutos, a pesquisadora apontou a necessidade de se repensar os Cursos de Licenciatura, não apenas nos IFs, mas em outras instituições que tradicionalmente ofertam. Ressaltou, ainda, a fragilidade das políticas de formação de professores, bem como das concepções referentes às interações interdisciplinares, a (des)fragmentação da organização curricular, com ênfase em algumas disciplinas em detrimento de outras, o que se constitui em dificuldades na formação docente.

A dissertação de Gomes (2013) objetivou compreender o processo de implementação dos Cursos de Licenciatura para a formação de professores da educação básica no *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. O *Campus*, foco do estudo, apresentou dificuldades no processo de implementação dos Cursos de Licenciatura, bem como na manutenção dos estudantes, dado o baixo número de concluintes. Contudo, os entrevistados não compreenderam esse cenário como um desvio da finalidade da instituição, mas uma reconfiguração da missão e dos objetivos a que se propõe, da onde emerge a necessidade de novas pesquisas para alargar o olhar sobre a implementação de formação de professores nos Institutos Federais, sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos: alunos, egressos e desistentes dos Cursos de Licenciatura.

O estudo de Flach (2014) em sua tese de doutorado buscou compreender o processo de consolidação dos Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais, a partir das experiências

desenvolvidas em um curso de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, configurando-se em um estudo de caso. Assim, por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora buscou refletir sobre os elementos que estão imbricados no processo de formação docente, mais especificamente voltados à formação de professores que atuam na rede federal de educação profissional e tecnológica, com o intuito de compreender as Licenciaturas inseridas nesse contexto.

A pesquisa demonstrou algumas fragilidades na formação dos profissionais de educação, sendo um deles a articulação com a educação básica que ainda se constitui em um desafio. Outro elemento mencionado foi a dificuldade de consolidação do(s) Curso(s) de Licenciatura junto à comunidade, que ainda não tem o entendimento, segundo a autora, do propósito dos Institutos Federais com a oferta dos cursos de formação de professores e as oportunidades que isso representa para o desenvolvimento local/regional.

Por fim, Flach (2014) pondera que apesar das dificuldades relatadas pelos entrevistados/envolvidos na pesquisa, no que tange ao processo de implantação e consolidação de uma identidade, as primeiras experiências na oferta dos Cursos de Licenciatura têm sido significativas, trazendo alguns diferenciais na formação de futuros professores. No entanto, aponta alguns desafios como ampliação do número de oferta desses cursos, consolidação de uma identidade, de corpo docente e infraestrutura adequada.

Lima (2015), em sua dissertação de mestrado, buscou discutir a expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), sob a égide da política governamental de criação dos Institutos Federais. A pesquisa se debruçou na construção dos Cursos de Licenciatura no IFSP, buscando coletar informações sobre os percursos, as características e as concepções que envolveram a formação de professores nesse espaço de atuação.

A partir dos estudos, ficou evidenciada a expansão do percentual de oferta de cursos de graduação, dentre eles dos Cursos de Licenciatura, com o intuito de suprir a falta de professores para atuar na educação básica, utilizando-se para isso as instalações da Rede Federal Profissional e Tecnológica. No entanto, a pesquisa demonstrou que o processo de criação dos Cursos de Licenciatura, desde as primeiras ofertas no CEFET-SP, não foi consensual entre os profissionais da instituição por não compreenderem esse espaço como *locus* da formação de professores.

Portanto, a pesquisa constatou que o modelo em funcionamento ainda enfatizava os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, em detrimento das questões pedagógicas, o que também apareceu no decorrer dessa pesquisa. Embora os Cursos de Licenciatura nos



Institutos Federais tenham uma proposta diferenciada, a pesquisa de Lima (2015) apontou que ainda precisa ser consolidada uma identidade para esses cursos no âmbito dos Institutos Federais.

Embora não envolvendo o contexto dos Institutos Federais, a pesquisa de mestrado de Taschetto da Silva (2015), atrelada a um projeto desenvolvido pelo Grupo Trajetórias de Formação (GTFORMA/UFSM), também traz algumas questões evidenciadas por Lima (2015), a partir da investigação sobre as implicações da formação dos formadores que atuam em Cursos de Licenciatura da área de Ciências Exatas e da Terra, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa apontou a inexistência de estudos sobre a gestão pedagógica da sala de aula e a ausência de uma formação voltada para o contexto do ensino superior, retratando uma desvalorização ao trabalho docente.

Além disso, a formação dos formadores e das formadoras também apareceu arraigada ao modelo tradicional que os(as) docentes reproduzem dos seus antigos mestres e mestras, indicando a ocorrência da simetria invertida. Outro elemento se refere a importância atribuída ao domínio dos conteúdos específicos, assim como a valorização das atividades de pesquisa, em detrimento às atividades voltadas para docência, tanto dos professores bacharéis quanto licenciados, não havendo diferenças significativas quanto a gestão da aula. Os “modelos de docência” e a questão do domínio dos conteúdos específicos também apareceram nas respostas ao questionário e nos Círculos Dialógicos realizados com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, vivenciados no período de construção da tese.

Taschetto da Silva (2015) salienta que, mesmo a área de Ciências Exatas e da Terra abarcando especificidades comuns entre os cursos, a gestão pedagógica da aula universitária ainda é dinamizada conforme a percepção de cada docente em relação ao seu trabalho. Por fim, apontou a necessidade de uma formação específica para a profissão e maior investimento da própria instituição em propiciar tempo-espço para formação permanente, voltada a gestão pedagógica da sala de aula.

A pesquisa de doutorado de Verdum (2015) investigou a formação inicial de professores para educação básica no contexto dos IFs, a partir de um estudo de caso realizado nos *Campi* que ofertam Licenciatura do IFRS. O objetivo do estudo foi investigar quais dimensões devem ser consideradas para se construir indicadores de qualidade para a formação inicial, no contexto dos Institutos Federais. Para isso, a pesquisadora realizou entrevistas compreensivas e um questionário misto com gestores (pró-reitores e diretores de ensino das unidades), coordenadores de curso e alunos do último ano do Curso de Licenciatura.

Os materiais da pesquisa foram organizados a partir de três grandes eixos: aspectos positivos e/ou potencialidades, desafios percebidos na oferta dos Cursos de Licenciatura e proposições para qualificar o processo no IFRS. Como aspectos positivos e/ou potencialidades, a autora apontou a reconfiguração dos currículos dos Cursos de Licenciatura; a verticalização do ensino; o fomento e articulação entre ensino, pesquisa, extensão e a docência; a atividade/ação prática como geradora de conhecimento. Já os desafios percebidos pautaram a necessidade de uma identidade para os Cursos de Licenciatura; de diagnósticos da realidade das Licenciaturas, que permitam acompanhar esses cursos e projetar ações; e a necessidade de valorização da carreira docente na instituição. As proposições para construir indicadores de qualidade para a formação inicial foram: diagnósticos sobre a situação dos Cursos de Licenciatura; planejamento institucional; reconfiguração institucional; reflexão sistemática sobre as Licenciaturas; formação dos formadores; planejamento e práticas pedagógicas.

Decorrentes disso surgiram as dimensões apontadas pela pesquisadora, com vistas à qualificação da formação inicial de professores para a Educação Básica: gestão, currículo, práticas pedagógicas e formação de formadores, para as quais ela construiu indicadores de qualidade. A característica mais marcante que perpassou todas as dimensões foi a verticalização do ensino, como uma característica potencial para os processos inovadores e de qualidade na formação docente.

Conhecer algumas dissertações e teses, ainda que não com tanta profundidade, me possibilitaram momentos de muitas aprendizagens e subsídios acerca da temática que me propus investigar, me confrontando com questões que também apareceram no decorrer do processo investigativo. Ao me deparar com as inúmeras produções existentes, duas questões ficaram evidenciadas: 1ª) o fato dos pesquisadores que estão em serviço nos Institutos Federais estarem investigando a própria prática e o contexto de atuação; 2ª) a certeza de que ainda há muito a ser pesquisado no campo da formação de formadores nos Institutos Federais, a fim de atender a função social e legal para o qual foram criados.

Talvez a relevância acadêmica da minha tese aqui sistematizada, além da relevância pessoal e social já mencionadas, resida no fato da articulação da temática de pesquisa com a proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados em Paulo Freire (2014a), com os eixos de prática propostos por Josso (2010a). E o mais importante: a pesquisa foi construída *com* os professores-formadores e *com* as professoras-formadoras, e não *para* eles e elas, onde se misturaram uma pluralidade de vozes na construção coautorial por meio dos Círculos Dialógicos. Além disso, das pesquisas mapeadas, nenhuma delas utilizou como



principal referência a epistemologia de Paulo Freire, tampouco a hermenêutica para compreender os constructos investigativos que foram emergindo nos processos de sistematização e construção da pesquisa.

Para tanto, com a humildade investigativa de não desconsiderar a produção já existente sobre a temática, justifico as escolhas epistemológicas feitas nos percursos da pesquisa, por acreditar que grande parte dos autores e das autoras já mencionados(as) está presente na maioria das pesquisas sobre a formação de professores e professoras. Por isso, me propus a olhar e a buscar compreender a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, a partir da perspectiva teórico-epistemológica de Paulo Freire, na interlocução com autores como Marie Christine Josso (2010a, 2010b) dentre outros e outras, buscando estabelecer um diálogo consistente sobre a temática investigada.

A concepção de que uma tese precisa trazer um ineditismo; dizer algo que outras pesquisas ainda não disseram, me inquietava e continua me instigando bastante. No entanto, fui percebendo que precisava me distanciar de tudo isso para produzir a possibilidade do meu *inédito viável*¹⁰ na pesquisa. Não por ignorar a existência de outros autores e suas importantes contribuições, tampouco por desconhecer suas teorias e proposições, mas por reconhecer minhas limitações, como pesquisadora, em não conseguir me apropriar de todo o referencial produzido no *tempo pastoso* (MARQUES, 2011) da construção da tese. Recordo, neste momento, do parecer da Prof. Dóris Pires Vargas Bolzan, membro da banca, no momento da qualificação do projeto da tese: “a originalidade de um estudo está no problema que somos capazes de projetar, nas possíveis respostas que somos capazes de antever, e nas novas interrogantes que delas poderão emergir”.

Pensando nisso, fiz a opção de projetar *meu problema* de pesquisa e prosseguir o diálogo com Freire, buscando *antever respostas* e apontar caminhos, juntos, na dinâmica das (inter)relações dialógicas que foram se tramando e (re)constituindo os processos formativos, a partir da escuta sensível da palavra de cada um(a), compreendendo que “esse exercício de *falar a, a falar com* implica necessariamente aprender a escutar” (FREIRE, 2014b, p. 196). Esse movimento de escuta se constituiu em um exercício de ouvir o que Freire, demais autores(as) e meus(minhas) coautores(as) – os professores-formadores e as professoras-

¹⁰ *Inédito viável* é uma expressão/categoria cunhada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. Na concepção de Freire, “o inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado [...] Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se [...]” (ARAÚJO FREIRE, 2010, p. 225).

formadoras – tinham a dizer sobre a auto(trans)formação com professores(as), de onde emergiram *novas interrogantes* e possibilidades para que outros *inéditos viáveis* pudessem acontecer.

Ao pensar questões que envolvem a auto(trans)formação de professores e professoras, busquei olhar para minha trajetória profissional como professora e me perguntar como esses processos foram sendo construídos durante minhas *andarilhagens* docentes. Comecei, então, a lembrar das pessoas que fizeram parte desses processos, das presenças e das ausências, dos encontros e desencontros, das vivências e experiências sofridas; foi quando percebi que essa caminhada foi e é construída/compartilhada com muitas outras pessoas que fizeram ou continuam fazendo parte de minha permanente *andarilhagem* pelos entrecruzamentos de experiências da/na docência.

Importante deixar claro que o entendimento de experiência aqui mencionado está baseado no conceito apontado por Larrosa (2014) de que experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca, que está do lado da paixão. Assim, vivências e experiências não se trata de um conceito único, tampouco são consideradas como sinônimos, embora estabeleçam uma relação de reciprocidade e complementaridade.

Josso (2010b) corrobora, afirmando que algumas vivências tem uma intensidade particular que influenciam nossas interações conosco mesmos(as) e com nosso ambiente humano e natural, podendo vir a se tornar experiências formadoras. No entanto, “[...] essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (p. 48), o que impulsiona a experiência formadora. Ou seja, para uma vivência se transformar em experiência formadora ela precisa envolver diferentes dimensões e aspectos da inteireza do humano, compreendendo que “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (Ibidem) que se dá no nível individual, mas também coletivo.

Recordo das palavras do educador José Pacheco, em palestra proferida no II Congresso Internacional sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica em Porto Alegre, no ano de 2006. Durante o diálogo com os participantes problematizou o papel do professor e da professora, sendo enfático ao afirmar que a atividade docente é uma tarefa *solidária* e *não solitária*, estabelecida na relação com os(as) outros(as). Se olharmos para as instituições educativas, podemos nos perguntar que espaços-tempo são proporcionados pelos(as) próprios(as) professores(as) e, fundamentalmente, pela Instituição, para o compartilhamento e aprendizagem *com* os outros e *com* as outras: professores-formadores e



professoras-formadoras, equipe gestora, com os(as) próprios(as) licenciandos e licenciandas?

Se todos e todas temos algo a dizer aos(às) outros(as) é porque também temos algo a aprender com eles e elas. Mas como ensinamos/aprendemos com os(as) outro(as)? Temos espaço em nossas instituições de ensino para aprendermos uns com os outros e as outras? Compartilho a concepção de Imbernón (2011, p. 80), de que “[...] quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções”.

Somos seres humanos e precisamos dos outros e das outras para aprender; aprendemos *com* o outro e a outra a ser, a nos relacionar, a conhecer, a sermos gente. Aprendemos uns com os(as) outros(as) a *sentir/pensar/agir* (HENZ, 2003), mediatizados(as) pelo mundo, pela realidade que nos cerca. O conhecimento desse contexto é extremamente importante para que o professor e a professora possam atuar de maneira significativa nesses processos de constituição de *gentes* que aprendem pelo diálogo e pela interação com o outro e a outra, sempre sócio-histórico-culturalmente.

Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. [...] Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o “com-texto”, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico ... enfim, histórico do que ensina (GADOTTI, 2005, p. 48).

Para que essas experiências sejam valorizadas e entrelaçadas ao ato de ensinar e aprender, tornando o aprendizado mais significativo, esses processos não podem dar-se alheios à escuta sensível, aos processos reflexivo-dialógicos acerca da sua auto(trans)formação, que permitam aos professores-formadores e às professoras-formadoras pararem para olhar e refletir sobre os seus próprios percursos formativos que, assim como dos(as) licenciando(as) em formação inicial, não estão completos e precisam ser constantemente revistos, repensados, aprimorados. Formação, essa, que precisa agregar uma “[...] consolidação científica, validade epistemológica permanente, utilização de modelos e métodos de investigação próprios que vão sendo entrelaçadas, fazendo uma ponte na elaboração de teorias práticas sobre o ensino” (GIMENO, 1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 24).

Ao falar em professores-formadores e professoras-formadoras não podemos esquecer que a especificidade da profissão está nos conhecimentos pedagógicos necessários a essa formação, sempre articulados às dimensões teórico-práticas. No entanto, esses conhecimentos não são absolutos, eles vão se estruturando desde os *conhecimentos comuns* até os

conhecimentos especializados (IMBERNÓN, 2011), que vão sendo compartilhados ao longo da trajetória profissional, tanto na formação inicial quanto na permanente. Neste movimento,

[...] pode-se afirmar que a *construção do conhecimento pedagógico compartilhado* se dá a partir da mescla de elementos da orientação pedagógica e da constituição do papel de ser professor, que se faz, e se desenvolve com o outro, de forma compartilhada, considerando-se, especialmente, a perspectiva de *processo formativo* implicado nessa construção [...] (BOLZAN, 2008, p. 106)

Na construção do *conhecimento pedagógico compartilhado*, a atividade docente pode se tornar menos solitária, exercitando a humildade pedagógica ao aprender com o outro, ao compartilhar êxitos, angústias, projetos, frustrações, alegrias, provocando os professores-formadores e professoras-formadoras a trabalhar juntos(as), a (re)pensar, a (re)inventar seus próprios saberes/fazer e o seu modo de ser docente.

2.1 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES E PROFESSORAS: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA¹¹

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia
(GALEANO, 2014, p. 123).

Revisitando (des)pretensiosamente o *Livro dos Abraços* de Eduardo Galeano, nos deparamos com a poesia “Celebração das contradições 2”, de onde trazemos o excerto para iniciar a escrita sobre auto(trans)formação permanente na perspectiva freireana aqui defendida. Ao observar o título atribuído à poesia, podemos nos questionar: será mesmo que somos uma *celebração de contradições* que se estabelece, minimamente, numa relação a dois? Essas relações, ou melhor, essas contradições do *eu* com o *não eu* – o outro ou a outra – é o que nos transforma e constitui o que somos? Mas se *somos o que [nós mesmos(as)] fazemos para transformar o que somos*, existe uma relação de cooperação nessa auto(trans)formação, onde ambos(as) precisam necessariamente estar envolvidos nesses processos.

Para situar os(as) *andarilhos(as)* epistemologicamente curiosos(as) que percorrerão

¹¹ Os subcapítulos 2.1, 2.2 e 2.3, pelo fato de compor o projeto de tese aprovado na banca de qualificação em agosto/2016, foi submetido, aprovado e publicado na Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, páginas 304-324, abril/jun. 2018. Acesso em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740>>



conosco¹² estes escritos, a tentativa é compreender conceitualmente o movimento de *auto(trans)formação* dentro de uma metodologia alternativa de pesquisa-formação com professores, buscando aprofundar alguns pressupostos teórico-epistemológicos que vem sendo estudados e utilizados nas pesquisas desenvolvidas com o Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*¹³.

Cabe ressaltar que, na perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a *auto(trans)formação* aparece como um dos movimentos da espiral que representa o processo dialógico-reflexivo que ocorre nos Círculos, visando a (re)construção de conhecimentos e novas práxis pedagógicas, conforme trataremos mais adiante no subcapítulo que trata sobre os movimentos que perpassam os Círculos Dialógicos. Esses movimentos apresentam momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores-coautores que estão envolvidos no processo.

Historicamente a educação e formação sempre foram vistos como ações de fora para dentro, de uns sobre os outros (concepção bancária), na perspectiva heteroformativa, ou seja, processo de formação que se organiza e se desenvolve por outras pessoas, sem que os professores sejam envolvidos e comprometidos com as ações formativas em que estão inseridos (MARCELO GARCÍA, 1999). Nesta perspectiva, os processos formativos são organizados e propostos para os docentes e não com eles. Assim as pessoas eram educadas, formadas, cabendo-lhes assumir uma atitude passiva, quase de submissão, para assimilar o que era ensinado e se adequar aos modelos instituídos. Tudo isso gerava resistências, principalmente em projetos de formação continuada para - e não *com* - professores, por muitos considerado algo enfadonho e de pouco aproveitamento para mudanças e empoderamentos pessoais e profissionais.

Marcelo García (1999) define que a *autoformação* é uma formação em que cada sujeito participa de forma independente, sendo responsável pelo seus próprios processos formativos, ou seja, movimentos internos de implicação com a própria formação. Já a *interformação* é definida como uma ação educativa decorrente dos processos de constituição coletiva e cooperativa entre os(as) professores(as) ou futuros(as) professores(as), que vão se

¹² Neste subcapítulo será utilizado o tempo verbal na terceira pessoa do plural por assumirmos a coautoria de todos os envolvidos na pesquisa: pesquisadora-coordenadora, professor-orientador, grupo *Dialogus* e os professores-formadores e as professoras-formadoras que foram os(as) interlocutores(as)-coautores(as) envolvidos(as) na pesquisa.

¹³ O Grupo de Estudos e Pesquisas “*Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*” coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, foi registrado junto à base do CNPq em 2011, buscando ampliar, problematizar e aprofundar questões que foram emergindo na concretude das escolas. Desafiado por este contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus* emerge do “chão da escola”, das necessidades e vivências explicitadas pelos docentes e acadêmicos, dando continuidade aos seus processos *auto(trans)formativos*.

constituindo nas relações com os outros e as outras. A interformação se torna, assim, um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica.

Já a auto(trans)formação se constitui em processos formativos e cooperativos com os(as) professores(as), no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens que não envolvem apenas a auto ou a interformação, mas também “[...] abarca ações auto, hétero e interformativas, integrando, assim, as diversas dimensões envolvidas nesse processo” (ISAÍÁ, 2006, p.352). Assim, a auto(trans)formação envolve um conceito mais abrangente de formação, não estático e nem fechado em si mesmo, mas que articula diferentes dimensões e aspectos auto e heteroformativos, mas fundamentalmente interformativos por meio da pluralidade das (inter)relações que se estabelecem.

O Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*, embora registrado junto à base do CNPq em 2011, já desde 2007 vem trabalhando com formações permanentes com professores e professoras, desenvolvendo uma proposta epistemológico-política de pesquisa-formação por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Com eles objetiva desafiar os professores e as professoras a assumirem a autoria dos seus processos de (re)construção de conhecimentos e de autoformação, visando a transformação de si na mesma dialeticidade que se tornam coautores(as) da transformação dos outros e das outras durante os processos interformativos, transformando suas práxis e a realidade dos contextos educacionais e sociais. Essa trama de dimensões se configura como *auto(trans)formação permanente*, que tem como premissa a condição ontológica de inacabamento do humano, havendo sempre possibilidade de *Ser Mais* (FREIRE, 2014a).

Nos processos dialético-dialógicos dos Círculos, a auto(trans)formação vai se tramando na dinâmica constitutiva interdependente com os outros movimentos: escuta sensível e olhar aguçado; emersão-imersão das/nas temáticas; distanciamento-desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo e; conscientização. Todos eles vão contribuindo e realizando os processos de auto(trans)formação, na mesma trama em que ela também é constitutiva desses movimentos. Assim, os Círculos Dialógicos ganham nova dinamicidade em que vão emergindo/constituindo outros desafios, dificuldades, possibilidades e, novamente, retoma-se a escuta atenta, o olhar aguçado, a emersão-imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos como um espaço vivo e dinâmico de ouvir-se e dizer-se com os outros e as outras, em ações-reflexões-ações reconhecedoras do inacabamento humano e da possibilidade de transformações auto-inter-configurativas.

Quando pensamos em processos auto(trans)formativos, logo de imediato, nossa mente



se reporta aos processos de mudança que ocorrem em nós mesmos(as), processos de formação, de autoformação, de transformação; processos que se formam e se transformam. No entanto, poderíamos nos perguntar: o que de fato é transformar-se? Ou melhor, auto(trans)formar-se? Que processos são esses? Qual o entendimento a respeito desses conceitos? O que compreendemos sobre processos auto(trans)formativos? Quem são os(as) sujeitos(as) coautores e coautoras de todos os movimentos que potencializam/constituem a auto(trans)formação?

Se realizarmos uma análise um pouco mais detalhada, ou se introduzirmos outras palavras que se (re)combinam, poderemos perceber que os próprios prefixos da palavra formação, já denotam a possibilidade de vários desdobramentos: “auto” formação; “trans” formação; “inter” formação; “hetero” formação; “con” formação ou “com” formação. Nessa dinâmica de compor e recompor palavras, podemos nos questionar: será mesmo que poderíamos desdobrar, ainda mais, a palavra formação na perspectiva de “conformar-se” ou “formar-se com”? Será que os processos implicados na docência podem ser, também, “deformadores”? A simples tentativa de compreender o significado dessa palavra já denota sua complexidade, ainda mais, em se tratando da constituição pessoal e profissional da/na docência.

A perspectiva da auto(trans)formação, a qual vimos defendendo e construindo junto aos estudos, pesquisas e atividades realizadas com os professores e as professoras, ultrapassa a concepção de que formação é algo que, *a priori*, é dada a alguém por meio de cursos de capacitação, palestras, ou até mesmo cursos de graduação e/ou pós-graduação. Os processos de formar-se, constituir-se educador ou educadora não são algo que recebemos de alguém, pré-estabelecidos ou que adquirimos apenas com a formação inicial ou continuada.

2.2 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE X FORMAÇÃO CONTINUADA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

[...] formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 2013a, p. 33-34).

Na busca por compreender os distanciamentos e as aproximações entre a auto(trans)formação permanente e a formação continuada, consideramos importante trazer a

Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores e professoras, trazendo um conceito que busca definir a formação continuada:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, art. 16).

Inegavelmente, a formação continuada compreende, sim, processos e dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, articulando saberes teórico-práticos, investigação e reflexão crítica da e sobre a prática, envolvendo *atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica*. Reconhecemos a importância da articulação de atividades como essas para a formação com professores e professoras; no entanto, restringir esses processos a atividades e ações esporádicas, para dar conta de uma formação mínima exigida para o exercício da docência, seria *amesquinhar* a atividade docente, a sua condição fundamentalmente humana que é o seu *caráter formador* (FREIRE, 1998).

Por vezes, a formação continuada é entendida apenas do ponto de vista do investimento de recursos à capacitação do professorado, propiciando a realização de cursos, seminários, ações isoladas do contexto educativo. Essas formações, no entanto, pouco têm garantido a qualificação profissional docente para atuação no contexto educacional onde se está inserido, gerando apenas o que Imbernón (2009, p. 34) vai chamar de “grande lixo da inutilidade”, uma vez que não se aproxima da realidade e das situações limite vivenciadas pelos professores, tampouco provoca mudanças. O autor afirma que a dificuldade na efetivação de mudanças na educação “talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com domínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem [...]” (Ibidem, p. 35).

Evidentemente, na preparação formal vamos obtendo e construindo conhecimentos importantes para o exercício da atividade docente. No entanto, aceitar a ideia de que a formação com os professores e professoras se constrói, fundamentalmente, nesses momentos,



cuja única forma de participação é na condição de ouvintes passivos e silenciosos, é ignorar o sentido formativo desses processos; entre-lugares, esses, que podem ser mais significativos se construídos por meio de relações dialógicas. Nesse sentido, o Professor Balduino Andreola (2010, p. 93) assim se manifesta:

Minha trajetória de 54 anos de magistério me pôs em contato com várias dezenas, senão algumas centenas de encontros, seminários, simpósios, congressos, colóquios, assembleias, fóruns e outras formas de agrupamento de pessoas, para debater, discutir, planejar, realizar ou avaliar diferentes tarefas em conjunto. Ao longo desses anos todos, aprendi muito coisa. Reuni uma riqueza enorme de experiências, mas extraí dessas experiências também numerosas lições de como não se deve fazer as coisas. Resumindo meu pensamento a respeito desse lado negativo das minhas avaliações, eu diria que muitos dos famosos eventos científicos primam por uma lastimável “pedagogia bancária”, segundo a denominação criada por Paulo Freire, para definir formas de relação autoritárias, antidialógicas, dominadores e opressoras. [...] Quando se trata, porém, de congressos, colóquios, seminários ou simpósios destinados à atualização e formação de educadores/as, estou convencido de que o diálogo não pode ser atropelado.

Recorrentemente é esse tipo de formação continuada de professores(as) que conhecemos; formação que, muitas vezes, *enche de vazio* os professores e as professoras que atuam nos mais diferentes contextos educativos, sendo que o espaço reservado para o diálogo é quase sempre muito pequeno e sempre ao final de uma exposição. Por vezes, ao concluir esse período de formação, os professores e as professoras nem conseguem perceber qual a relação desses momentos com a realidade em que estão exercendo a docência; no entanto, continuam participando passivamente destes *pacotes* de formação, ingerindo doses homeopáticas de tempos em tempos. Infelizmente, o que podemos perceber é que

[...] muitos cursos de “formação de professores(as)”, tanto inicial como continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses “aprendizes” de professor e professora aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como “ensinantes”, no exercício da sua docência [...] (HENZ, 2007, p. 252).

Não poucas vezes, observamos professores(as) reproduzindo modelos herdados dos seus antigos mestres, reproduzindo práticas no exercício da docência que, em muitos momentos, até condenavam. A ideia de que o(a) formador(a) é o(a) sujeito e o(a) formado(a) é o objeto nos processos de formação/formatação também é uma aprendizagem pautada numa concepção bancária de educação (FREIRE, 2014a), que não concebe a constituição da docência como processos que vão sendo construídos na relação em que ambos(as) são interlocutores(as)-coautores(as), proativos dessa trama complexa do ir se constituindo e assumindo como pessoa e profissional. Portanto,

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado* [*grifos do autor*], me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 1998, p. 24 e 25).

Mais uma vez aparece muito forte, nas palavras de Freire, a perpetuação de uma forma de compreender a docência que se reflete na constituição de muitos professores e muitas professoras que, em alguns momentos, são formados(as) (objeto) e em outros são os(as) formadores(as) (sujeito). Não é por acaso que, popularmente, os professores e as professoras são (re)conhecidos(as) apenas como profissionais cuja função é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e que, pacientemente, devem ser apreendidos pelos(as) estudantes; concepção que apequena a atividade docente ao mero repasse de conteúdos alicerçada numa visão cartesiana do mundo.

Partir e permanecer nessa concepção é não reconhecer que o professor ou a professora, consciente do seu inacabamento, está sempre desafiado(a) a buscar, a aprender coisas novas, a compreender os processos de ensinar-aprender, não como algo dado, mas que vai se construindo *na e pela* história, *com consciência e sensibilidade* (GADOTTI, 2005), buscando construir uma formação cooperativa com os outros professores e as outras professoras, olhando para os problemas reais do contexto em que estão inseridos. Ao pensar a formação de professores(as),

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao investir na *construção de redes de trabalho colectivo* vamos assumindo, juntos(as), o compromisso político com os(as) educandos(as) (FREIRE, 2014a) e com os(as) educadores(as), uma vez que os processos de ensinar-aprender precisam ser entendidos como algo que se faz junto, que exige parceria e cooperação, que provoca “uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do professorado. A entrada com força no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível na formação do professorado [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 40), ou seja, como processos auto(trans)formativos que se constroem



permanentemente na (inter)relação com os outros e as outras.

Partindo desta compreensão, a formação inicial é apenas o primeiro movimento para formação do educador que vai se constituindo permanentemente, ao longo de toda a vida, uma vez que não nascemos humanos e nem educadores; precisamos ir *aprendendo a ser* (HENZ, 2003) na relação com os outros. Além dessa etapa, muitos outros saberes vão sendo construídos a partir da formação permanente, da ação e da reflexão *da e sobre* a própria prática:

Por isso é 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Quando falamos em auto(trans)formação permanente com professores e professoras, a preocupação central passa a ser *pensar criticamente* a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com cada realidade, com cada nova situação limite. Pensar, esse, que precisa ser aprendido e vivenciado numa ambiência cooperativa, reflexiva, dialógica, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo, uma vez que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização” (BOLZAN, 2009, p. 134).

Diante deste cenário emerge a necessidade da instituição de uma outra docência, que transcenda o caráter formador, que coloca todos numa mesma fôrma, formatados, frios, como se a constituição da docência pudesse se dar numa produção em série. Uma formação que deixe “[...] de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo dos professores aprenderem” (IMBERNÓN, 2010, p. 94); uma formação de si mesmo na relação interformativa com o outro e a outra e que, nesses processos de *auto(trans)formar-se* intersubjetivamente, vai também possibilitando o auto(trans)formar-se do outro e da outra. Poderíamos, então, perguntar:

Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma” [...] Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. [...] Es importante ver la formación de esta manera: como **la dinámica de un desarrollo personal** [*grifos do autor*] [...] Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado. [...] Nadie forma a otro. El individuo **se forma** [*grifos do*

autor], es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma¹⁴ (FERRY, 2004, p. 53-54).

Na concepção de Ferry (2004), nunca estamos formados ou formadas, mas permanentemente modificando as formas. Esses processos são uma construção individual, em que cada professor ou professora vai delineando a maneira de constituir a própria docência, apropriando-se das condições necessárias ao exercício da prática profissional docente, como os conhecimentos, habilidades, as próprias concepções, dentre outras. No entanto, embora essa formação pressuponha um desenvolvimento pessoal, onde nada nem ninguém pode formar o outro ou a outra; o próprio autor vai afirmar, ainda, que:

Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación [grifos do autor]**. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo¹⁵ (FERRY, 2004, p. 55)

Ou seja, embora a formação permanente seja um *ponerse en forma*, um desenvolvimento pessoal, esses processos só se estabelecem na mediação com os outros e com as outras. Partindo desse pressuposto é que a concepção de formação, ou melhor, de auto(trans)formação na qual nos respaldamos, se estabelece fundamentalmente na relação com os outros e as outras; esses processos ocorrem permanentemente, como algo que tem início mas não tem fim, pois vão se (re)construindo ao longo da vida e das relações que vão se estabelecendo.

Sim, ninguém forma alguém se esse(a) não desejar e se empenhar em, com os outros e as outras, reconhecer-se inacabado(a) e se colocar em permanentes aprendizagens pela ação-reflexão-ação pessoal e intersubjetiva. Para isso, são de suma importância os diálogos crítico-reflexivos a partir e sobre a realidade e as práxis em que vem se constituindo como pessoa e profissional. No nosso entendimento, isso é auto(trans)formação.

¹⁴ Então, o que é a formação? É algo relacionado a forma. Formar é adquirir uma certa forma. Uma maneira de agir, refletir e aperfeiçoar essa forma. Eu não sei se se pode dizer isso em espanhol, mas forma-se é "ficar em forma" [...] Essa dinâmica de formação, essa dinâmica de busca da melhor forma é um desenvolvimento da pessoa que será orientada de acordo com os objetivos a que se procura e de acordo com a sua posição. [...] É importante ver a formação desta maneira: como a dinâmica de um desenvolvimento pessoal [...] Uma formação não se recebe. Ninguém pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e um formado [...] Ninguém forma o outro. O indivíduo se forma, é ele que encontra sua forma, é ele quem desenvolve, eu diria, de forma em forma.

¹⁵ Por um lado, cada um forma a si mesmo, mas é formado apenas por mediação. As mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, assim como as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, o relacionamento com os outros ... Todas essas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, a dinâmica do desenvolvimento em sentido positivo.



Nessa perspectiva, não há um formador que *dá forma* ao sujeito a ser formado(a), mas esses processos são de “mão dupla”, onde formandos(as) e formadores(as) vão se (re)constituindo melhores, não do que os outros ou as outras, mas melhores que si mesmos(as), numa relação sempre aprendente e inacabada; não há existência de uma relação fragmentada entre sujeito (formador/a) e objeto (a ser formado/a), mas de uma relação de reciprocidade dialógico-reflexiva, na qual ambos(as) aprendem mutuamente e vão auto(trans)formando-se.

De acordo com García (1999), não podemos pensar nos professores e nas professoras como coletivo homogêneo, pois existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional. Essa maturidade vai sendo construída por meio de “[...] um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica” (PICKLE, 1985 *apud* GARCÍA, 1999, p. 61), na (inter)relação com os outros que vão se auto(trans)formando reciprocamente.

García (1999) ratifica, ainda, que a formação de professores e professoras é uma área de conhecimento e investigação que assume uma dupla perspectiva: individual e coletiva; um processo sistemático e organizado que não acaba nos(as) docentes. Por isso, segundo o autor, é importante compreender alguns princípios (*ibidem*, p. 27-30):

- 1º) a concepção da formação de professores como um contínuo;
- 2º) a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- 3º) a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- 4º) a articulação, a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
- 5º) a integração teoria-prática;
- 6º) a necessidade de procurar a simetria entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva;
- 7º) a individualização: o processo de aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos;
- 8º) a possibilidade dos professores questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais.

Em nossa concepção, todos esses princípios apontados por García precisam fazer parte dos processos de auto(trans)formação permanente com professores e professoras, contemplando ainda outras dimensões e aspectos.

2.3 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: ALGUMAS DIMENSÕES

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador; a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p 58).

Com o propósito de buscar maior clareza e aprofundamento sobre a perspectiva da *auto(trans)formação permanente com professores e com professoras* é que procuramos delinear alguns princípios orientadores que nos ajudem a compreender as diferentes dimensões que envolvem este conceito, apoiando-nos na epistemologia de Paulo Freire. Para isso, apresentamos algumas delas:

1ª dimensão: O *auto* não se constitui *ensimesmado(a)*, mas se estabelece na relação *com os outros e com as outras*.

Ao tentarmos compreender o significado do prefixo “auto”, a partir de uma análise prévia da etimologia da palavra, sem maiores dificuldades conseguimos encontrar seu significado: auto é um prefixo de origem grega (*autós*) que significa si mesmo, si próprio. No entanto, ao referirmo-nos a *auto(trans)formação*, a partir de uma perspectiva freireana, o significado atribuído ao prefixo *auto* ultrapassa esta perspectiva um tanto simplista, ao mesmo tempo em que é ampliado, contemplando outras dimensões e aspectos.

Uma das premissas iniciais ao falarmos sobre a *auto(trans)formação* é compreender que o prefixo *auto*, na perspectiva aqui defendida, não se constitui em um *auto de si mesmo*, um *eu sozinho*, na sua ipseidade, mas em um *auto* que sempre se estabelece na relação e no reconhecimento com o outro (que também vai se auto constituindo); um *eu* com outros *tus*, que não busca apenas sua transformação, mas de todos os sujeitos que, conscientes do seu inacabamento, *auto(trans)formam-se* em comunhão, pelo diálogo, como ação-reflexão-ação sobre suas práticas e o contexto vivenciado. Por isso mesmo, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014a, p. 96).

Parafraseando Freire (2014a), ousamos afirmar que, quando se trata de *auto(trans)formação com professores e com professoras*, *ninguém (trans)forma ninguém, ninguém (trans)forma a si mesmo(a), os professores e as professoras se auto(trans)formam entre si, mediatizados(as) pelo mundo*. Esse movimento de constituir-se, formar-se, *auto(trans)formar-se*, embora seja um desenvolvimento pessoal, também se estabelece



fundamentalmente pela mediação com o outro e a outra, onde um vai se constituindo e se reconhecendo como *eu* que está em permanentes processos de auto(trans)formação. Nessa dinâmica,

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. É a partir da descoberta de *você* como não eu *meu* que *eu* me volto sobre *mim* e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu de mim*, eu vivo o *tu de você*. É exatamente quando o *meu eu* vira um *tu dele*, que ele descobre o *eu dele*. É uma coisa formidável (FREIRE, 2014b, p.185).

Essa relação de reconhecimento do eu, a partir do outro(a), é que vai dando movimento aos processos auto(trans)formativos; o *auto* vai se construindo a partir da relação estabelecida do *eu com o outro ou a outra*. Portanto, a auto(trans)formação não implica um *auto* ensimesmado(a) ou no isolamento, mas significa auto(trans)formar-se em comunhão com os(as) outros(as).

Nessa comunhão, também está implicado o compromisso com a auto(trans)formação do *não eu, do tu de você*, para o que ganha importância ímpar a prática da escuta sensível e do olhar atento ao outro ou a outra, como reconhecimento da sua *outredade* do como condição do meu eu em auto(trans)formação. Escutar e reconhecer esse *não eu* é ir escutando e reconhecendo a mim mesmo(a). Por meio destes processos intra e inter pessoais, cada outredade vai se constituindo pela dialogia dialética¹⁶, intersubjetivamente, como singularidades, desenvolvendo-se interformativamente, sempre com a mediação da realidade e dos diferentes contextos.

2ª dimensão: compromisso da auto(trans)formação com a transformação social.

Ontologicamente somos seres que vamos nos constituindo em homens e mulheres pela interação com os outros e com o mundo. A realidade circunscrevente condiciona o sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) pessoal e profissional de cada um, em determinado tempo e lugar. A mera adequação ao instituído sócio-histórico-culturalmente não gera processos de autoria, tampouco criação e construção de *genteidades* (Ibidem); é pela leitura crítica da realidade que os seres humanos se tornam sujeitos da sua própria história, intervindo para torná-la componente da sua auto(trans)formação, sempre em solidariedade cooperativa com

¹⁶ A concepção de dialética a qual nos respaldamos na pesquisa está fundamentada na perspectiva freirena da dialética-dialógica que “[...] implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções [...]” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

os outros, as outras e com o mundo.

O compromisso com a transformação social significa assumir-se em seus processos de auto(trans)formação. Assim, a mediação com o mundo enquanto intervenção e transformação cooperativa, solidária e proativa aponta à outra perspectiva que dialeticamente se faz presente: o compromisso com a transformação da realidade e dos contextos educacionais e sociais. Os processos auto(trans)formativos emergem, assim, como problematização sobre as situações-limite e para essas retornam, emergindo como inéditos viáveis das mudanças necessárias para um mundo com condições de mais boniteza e dignidade para todas as pessoas.

Nessa perspectiva, assumir uma pesquisa-formação permanente com professores e professoras implica o comprometimento com a mudança nas práxis educativas e sociais, que se estabelece na dialética teoria-prática. Trata-se de romper com concepções heteroformativas e, predominantemente, bancárias (FREIRE, 2014a), chamando cada participante para se sentir sujeito de si mesmo(a), das suas práxis epistemológico-pedagógicas e da realidade em que está inserido(a). Auto(trans)formação que não se restringe apenas à aquisição de um conhecimento específico e/ou pedagógico, mas um conhecimento que, ao empoderar o(a) sujeito, o(a) desafia a se comprometer com a ação-reflexão-ação transformadora do seu contexto. Então, estudar e pesquisar é também se sentir capaz e comprometido(a) em transformar a realidade, auto(trans)formando-se!

Assim, a auto(trans)formação não pode se dar alheia a esse engajamento sócio-político-cultural para mudar os contextos, o que implica um processo de conscientização, sem o qual não há transformação de si mesmo(a) e, tampouco, do mundo.

3ª dimensão: a conscientização como condição para a auto(trans)formação

Ao defender a perspectiva da auto(trans)formação permanente com professores e professoras, partimos do princípio de que esses processos – que não se constituem linearmente, mas dialeticamente, em forma de espiral proativa – não podem ocorrer alheios aos processos de conscientização. Somente quando nos assumimos como seres inacabados e/em constantes processos aprendentes é que podemos caminhar para isso. Um dos movimentos que se inter-auto-constitui pela dinâmica de *idas e vindas*, possibilitando a dialética do afastamento/aproximação da realidade, é a tomada de consciência, se radicalizando como conscientização.

Quer dizer, passamos a *ad-mirar* a mesma realidade, a olhar de novo, de outra forma, talvez melhor, o que potencializa a passagem do nível da consciência ingênua para o da consciência crítica. Implica, portanto, aprender, reconhecer e assumir um novo jeito de se



constituir professor diferente do que vinha sendo. Esse aprendizado implica a conscientização, implica entender que “o aprender a aprender do processo de aprendizagem, encarado como mudança inclui um desaprender para ‘aprender a’, que é objeto de menor atenção por parte dos professores, formadores, educadores” (JOSSO, 2010b, p. 233).

É a partir desse movimento que vamos tomando consciência da nossa ação *no* e *com* o mundo, o mundo da vida, o mundo da docência. Portanto, “conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade” (FREIRE, 2008, p. 33). Cabe ressaltar que esta aproximação não é uma aproximação espontânea do homem e da mulher à realidade, uma vez que *tomar posse da realidade* implica uma posição crítica, e não ingênua, sem a qual não existe a tomada de consciência, predispondo-se desaprender para aprender (JOSSO, 2010).

A conscientização consiste no envolvimento em diálogos críticos-reflexivos que requerem a escuta sensível e o olhar aguçado, partindo de uma primeira leitura ingênua, espontânea, mas que precisa ser problematizada e ultrapassada para que alcancemos de fato, a conscientização. Nas palavras de Freire:

a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (2008, p. 30).

Pensando a partir dessa conceituação, podemos afirmar que na formação com professores e professoras o “momento” da tomada de consciência autêntica, ou seja, da consciência crítica é pressuposto básico para a auto(trans)formação com professores(as), uma vez que “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Ibidem, p. 30).

Ao refletir, dialógica e cooperativamente sobre a prática, vamos conscientizando-nos de nossas situações-limites como professores ou professoras, e nos dando conta das (trans)formações necessárias ao contexto da realidade e da própria auto(trans)formação. Daí o desafio de assumirmos a reflexão sobre a prática como uma ação permanente para o processo de conscientização, para tomada de uma *consciente ação*, o que vai dando dinamicidade e organicidade aos próprios processos auto(trans)formativos e permanentes. Nesse sentido, Freire ratifica que:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (Ibidem, p. 31).

Assim, a conscientização é um movimento inacabado, permanente e intencional que se (re)configura e se (re)significa nos diferentes tempos e lugares com outros homens e mulheres. O reconhecimento da conscientização como processos permanentes de *leitura de mundo-leitura da palavra* (FREIRE; MACEDO, 2013), torna-se condição para o professor ou a professora se assumirem como sujeito-coautor(a) da sua auto(trans)formação, que também é inacabada e vai se (re)constituindo por meio de movimentos interdependentes dialeticamente, os quais se reconfiguram a cada novo tempo, novo lugar e novas gentes. Podemos dizer, então, que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 94), a partir do desvelamento de outras necessidades e desafios que vão surgindo no exercício da docência e da constituição do ser professor ou professora.

4ª dimensão: a *auto*, a *trans* e a *formação* como (cons)instituintes da auto(trans)formação

A processualidade da ação-reflexão-ação que vai se tramando na/pela complexa e dialética auto(trans)formação com professores, não se limita a uma aglutinação de prefixos ou sentidos. Antes, parte da tomada de consciência de que toda formação com professores e professoras precisa, necessariamente, partir de um movimento que é individual, pessoal, intrapessoal, mas que se (re)constrói proativamente de maneira cooperativa, na relação com os outros e as outras, de forma intersubjetiva.

Nessa direção, compartilhamos a perspectiva defendida por Ferry (2004), quando ele afirma que a formação é um “trabajo sobre si mismo”¹⁷, é um “formar-se” por meio de reflexões-ações, sobre as vivências e experiências pessoais e profissionais, pelas quais vimos nos constituindo professores. Sob esse viés, as [re]significações dos diferentes saberes e conhecimentos potencializam as condições e as intencionalidades de cada professor e professora “ponerse en forma”¹⁸ (Ibidem). Só há formação no momento em que há reflexão, e esta reflexão se caracteriza como um trabalho sobre si mesmo: “**reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación** (*grifos do autor*). Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este

¹⁷ Trabalho sobre si mesmo.

¹⁸ Colocar-se em forma.



trabajo sobre sí mismo¹⁹” (Ibid, p. 56)

A reflexão a que se refere Ferry é um elemento importante para os processos auto(trans)formativos que, ao se articularem dialeticamente com a ação, a modifica, provocando mudanças na maneira de compreender e exercitar sua própria docência. O trabalho sobre si mesmo(a), auto(trans)formativo, jamais pode ser concebido como um trabalho *para* os outros e *para* as outras, mas que é construído, fundamentalmente, *com* os outros e *com* as outras, o que em nossa concepção distingue e define a perspectiva da auto(trans)formação, ou seja, “[...] fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades” (JOSSO, 2010b, p. 237).

Assim, Josso retoma e amplia o que Ferry afirma, quando diz que só há formação quando se tem um tempo, um espaço, um lugar para o *trabalho de si mesmo*. A tomada de consciência necessita desse tempo para que possa ocorrer o processo de conscientização para a auto(trans)formação, uma vez que “se essa temporalidade perturba o meu próprio ritmo implicado na mudança e se consigo, por meio de uma tomada de consciência, localizar o que está mal, talvez eu possa introduzir uma mudança na mudança” (JOSSO, 2010b, p. 233). No entanto, a possibilidade da novidade não esgota e, tampouco, encerra a construção de novos horizontes para o *quefazer* pessoal e profissional; ao contrário, “a nova realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 2008, p. 31).

No momento em que o professor ou a professora consegue alcançar essa tomada de consciência, ele não apenas se forma, mas também se transforma, e também forma ao ser formado, num movimento de si, para si, mas fundamentalmente com os outros e as outras que, com ele ou ela, passam a vivenciar essas mudanças dentro do contexto educativo e, nessa dinâmica, também vão auto(trans)formando-se. Portanto,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1998, p. 25)

Nesse movimento, que não se prende a mera cientificidade ou atualização pedagógica cria, pelo diálogo crítico e reflexivo, possibilidades a partir do qual o *auto*, o *trans* e a *formação* se articulam e se fundem, em processos permanentes de auto(trans)formação,

¹⁹ A reflexão é ao mesmo tempo refletir e tentar compreender, e nesse momento sim há formação. Então só há formação quando alguém pode ter um tempo e um espaço para esse trabalho sobre si mesmo.

processos, esses, sempre inacabados.

5ª dimensão: o inacabamento como condição da auto(trans)formação permanente.

A perspectiva da auto(trans)formação permanente assume uma compreensão e significado diferentes da formação continuada, pois parte da condição humana de inacabamento e da necessidade de estar aprendendo sempre. Mesmo porque “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. [...]. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2000, p 58).

Ninguém nasce homem ou mulher, tampouco, se torna professor ou professora de uma hora para outra, mas se faz educador ou educadora na inteireza da sua *genteidade* (HENZ, 2003). Daí que, como seres inacabados, professores e professoras estão permanentemente em formação, muitas vezes, tendo que romper com concepções e práticas aprendidas em outros tempos-espacos. Assim, partimos do entendimento de que *continuado* é algo que segue, tem uma continuidade e avança, em busca de um objetivo, mas segue seu curso até que se conclui e acaba.

A perspectiva da formação permanente envolve, mas também ultrapassa a perspectiva da formação continuada, uma vez que aquilo que é permanente permanece, se mantém e refaz, mas não em fluxo linear-contínuo. A compreensão de *permanente* pressupõe as *idas e vindas* de uma formação que está sempre em movimento e inacabada; uma formação que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser retomada, refletida, repensada e, por vezes, de retroceder para (re)começar e refazer-se, para permanecer novamente viva, latente, dinâmica e significativa, sobretudo no que diz respeito às práxis político-pedagógicas com os(as) estudantes.

A processualidade da auto(trans)formação permanente ora avança, ora retorna e, a partir do distanciamento da realidade e da tomada de consciência, replaneja sua ação e volta a avançar, sempre pautada na relação teoria-prática, na ação-reflexão-ação, uma vez que “a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2013, p. 117). Nessa dinâmica, o movimento da práxis, da articulação entre teoria e prática, da ação-reflexão-ação, pelo diálogo rigoroso e afetuoso com os pares, são companheiros permanentes e inseparáveis deste processo. Desta forma, os professores e as professoras também vão se descobrindo capazes da autoria, como sujeitos da sua própria formação permanente.



Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. [...] Este conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

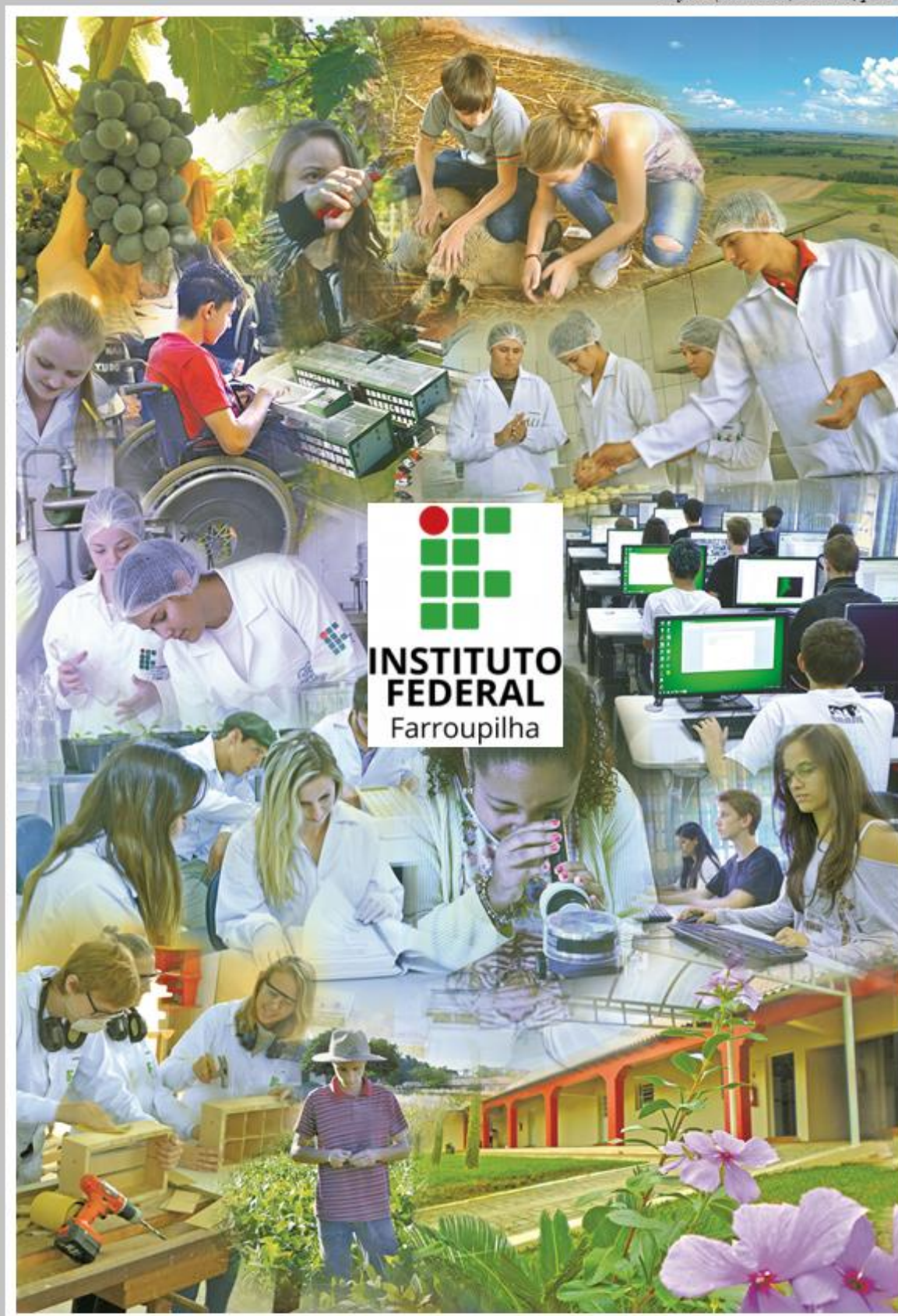
Entender a formação como uma trama de processos permanentes e coletivos pressupõe que o(a) docente também se assuma e se reconheça como ser inacabado, com possibilidades de ser autor de si mesmo(a) para *ser mais*, de mudar e provocar mudanças nos seus próprios processos constitutivos, no papel que assume como professor ou professora, sem, contudo, abrir mão dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos necessários à construção do conhecimento que envolve a formação docente. É preciso, no entanto, que o professor ou a professora esteja disponível à mudança, reconhecendo o seu inacabamento e a importância desse movimento; essa disponibilidade é uma das diferenças entre as concepções de formação continuada e auto(trans)formação permanente, sendo que o querer é um elemento importante para que os processos de mudança ocorram.

No entanto, esse *querer*, esse *desejo* não é inato, nem gratuito; precisa ser fomentado e aprendido, consciente e intencionalmente, nas relações estabelecidas com os outros professores e as outras professoras que também estão envolvidos(as) nesses movimentos aprendentes, muito embora saibamos que “é o sujeito que aprende com a sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende” (GADOTTI, 2005, p. 49). É importante que esse coletivo esteja disposto e articulado para aprender juntos(as), permanentemente, o que faz da auto(trans)formação também um processo cooperativo e intersubjetivo.

No desenvolvimento da pesquisa buscamos compreender como os professores-formadores e as professoras-formadoras fazem esses movimentos, como aprendem a ser docentes, como vão se constituindo, tomando os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma possibilidade de auto(trans)formação permanente com esses(as) docentes que vêm atuando nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

3 PROFESSORES(A)S FORMADORES(A)S E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA > DESEAFIOS E POSSIBILIDADES

Não há realidade histórica [...] que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz. (FREIRE, 2014a, p. 175)





Ao me propor a escrever sobre o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, não posso me eximir de trazer, mesmo que brevemente, uma contextualização histórica da criação dos Institutos Federais no Brasil. Historicizar os Institutos é inserir-se em um contexto sócio-histórico-político-cultural de possibilidades. Contexto esse construído por homens e mulheres que se fazem e se refazem, (re)construindo-se *na e pela* história; ao mesmo tempo em que são história, também a refazem e por ela são feitos; são seres de possibilidades. Nesse sentido, Freire (2014a, p. 40) corrobora, afirmando que:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens.

Se a *humanização é a vocação dos homens*, poderíamos nos perguntar: o que a educação tem feito? Como ela tem contribuído para fomentar essa vocação de homens e mulheres? Trago essa provocação para problematizar o contexto histórico em que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, depois de quase 100 anos da existência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é constituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com os 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; 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 24 (vinte e quatro) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, art. 1º). Grande parte dessas instituições que, atualmente, formam a Rede Federal é originária das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas por um decreto presidencial em 1909, assinado por Nilo Peçanha, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1930, passam para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Alguns anos mais tarde, essas escolas são transformadas em liceus industriais e, quando o Ensino Profissional passa a ser considerado de nível médio, em meados de 1942, esses liceus constituem-se em escolas industriais e técnicas (VIDOR *et. al.*, 2011).

No entanto, aproximadamente dezessete anos mais tarde, em 1959, essas mesmas escolas industriais e técnicas passam a ser denominadas de escolas técnicas federais, sendo configuradas, a partir de então, como autarquias. Durante esse período, começa a ser

construída uma rede de escolas agrícolas – as conhecidas Escolas Agrotécnicas Federais, que voltam a ser vinculadas ao Ministério da Agricultura, cujo funcionamento era pautado no modelo de escola-fazenda (VIDOR *et. al.*, 2011).

Em 1967, as escolas-fazenda tornam-se escolas agrícolas e ficam subordinadas, então, ao Ministério da Educação e Cultura. As primeiras transições de Escolas Federais para Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) ocorrem somente em 1978, com as Escolas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, cuja transformação implicou na equiparação dos Cefets aos Centros Universitários, no âmbito da Educação Superior. Posterior a esse movimento, no decorrer da década de 1990, muitas outras escolas técnicas e agrotécnicas federais foram se tornando Cefets, formando assim, em 1994, a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com o intuito de dar continuidade a essa base, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais e cria vários atos normativos, como o Decreto 2.208/97, por exemplo, direcionando a oferta, predominantemente, de Cursos Superiores e Ensino Médio regular, nessas instituições. Ficou sob a responsabilidade dos estados e iniciativa privada a oferta de cursos técnicos, o que acabou segregando a Educação Técnica do Ensino Médio, dando ênfase, nessas instituições, ao Ensino Médio regular como preparatório para ingresso no Ensino Superior (VIDOR *et. al.*, 2011).

Essa realidade só se modifica, novamente, quase sete anos mais tarde, quando a publicação do novo Decreto nº 5.154/2004 retoma a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir de outras políticas federais voltadas à educação profissional e tecnológica. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, dá-se início à primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Dando continuidade, em 2006, a partir do Decreto nº 5.840, é instituído em âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Ensino Fundamental, Médio e Educação Indígena) (BRASIL, 2009a).

Em 2007, ocorre a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de, aproximadamente, 150 novas unidades, tendo ainda como meta que, até o final de 2010, fosse atingido o total de 354 unidades, contemplando todas as regiões do país com a oferta de Cursos Técnicos, Superiores e de Pós-Graduação (BRASIL, 2009a).

Em meio a essa série de acontecimentos que envolveram a Educação Profissional e Tecnológica, no *apagar das luzes* do ano de 2008, após um longo período de implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é aprovada a Lei nº 11.892



de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados em diferentes estados do Brasil, com seus *Campi* nos municípios mais longínquos, num processo de interiorização e democratização da educação. Assim,

De Roraima, onde se situa o Caburá, até o Chuí, no Rio Grande do Sul, uma gigantesca distância separa e ao mesmo tempo une o ponto mais setentrional ao mais meridional do Brasil. O encontro desses extremos mediados pela “educação” é o que enriquece, enobrece e aproxima os muitos “povos” do Brasil (ASSIS, 2013, p. 01).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem permitido a *aproximação dos muitos povos do Brasil, mediatizados pela educação*, por quase uma década de existência. Três destas instituições federais estão situadas no Rio Grande do Sul, sendo elas: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com a Reitoria instalada na cidade de Bento Gonçalves; o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), cuja reitoria fica em Pelotas; e o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), com a reitoria sediada em Santa Maria, constituindo-se este último no contexto em que foi desenvolvida a pesquisa com os professores-formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura.

Cada um dos Institutos Federais é constituído por diferentes *Campi*, atingindo vários municípios da sua região, a partir da oferta de cursos que contemplam desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. Por isso mesmo,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, art. 2º).

Por se tratar de uma Instituição de Educação Superior (IES), básica e profissional, os Institutos Federais ofertam cursos que vão desde a formação inicial, como é o caso dos Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada (Proeja - FIC), até Cursos de Pós-Graduação.

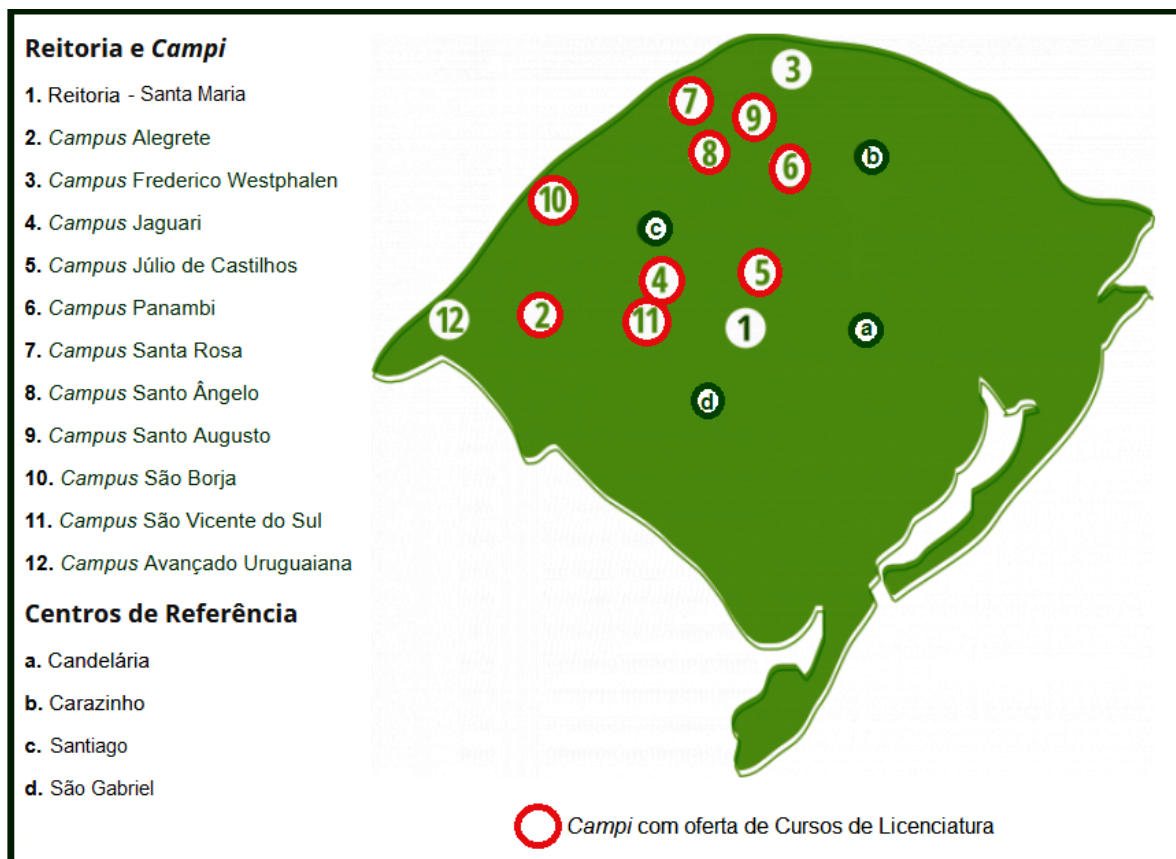
Nesse contexto *pluricurricular e multicampi* é constituído o Instituto Federal Farroupilha, em 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, que se tornaram dois *campi* da Instituição. O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul passou a constituir o Instituto Federal Farroupilha, juntamente com a Unidade Descentralizada de

Ensino de Júlio de Castilhos que, na época, era atrelada ao *campus* São Vicente do Sul e que, atualmente, se constitui em um dos *campi* da Instituição. Da mesma forma, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete passou a fazer parte do Instituto Federal Farroupilha em 2008, juntamente com uma Unidade Descentralizada de Ensino do *Campus* Santo Augusto, que pertencia, anteriormente, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Nesse contexto, o Instituto Federal Farroupilha inicia sua fase de implantação, com suas primeiras unidades de ensino distribuídas em quatro municípios: São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos, Alegrete e Santo Augusto.

No ano de 2010, ou seja, antes mesmo de completar dois anos da lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal Farroupilha implantou mais três *campi* nas cidades de Santa Rosa, São Borja e Panambi. Da mesma forma, em 2013, o Núcleo Avançado de Jaguari, inicialmente atrelado ao *Campus* São Vicente do Sul, se consolida em mais um *campus* da Instituição. Nesse mesmo ano, dá-se início, também, às atividades no *Campus* Avançado de Uruguaiana²⁰. No ano de 2014, outro *campus* é implantado, com o início de seu funcionamento: o *Campus* Santo Ângelo. Ainda no ano de 2014, iniciaram os primeiros processos seletivos para os cursos ofertados em seis Centros de Referência, nas cidades de São Gabriel, Santa Cruz do Sul, Não-Me-Toque, Quaraí, Carazinho e Santiago. No mês de julho de 2014, ocorreu, também, o processo de desvinculação do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciando o processo de migração para o Instituto Federal Farroupilha, passando a também fazer parte da Instituição o *Campus* Frederico Westphalen (IF FARROUPILHA, 2014b). Atualmente, o IF Farroupilha está distribuído em 16 cidades do RS, contabilizando as unidades Reitoria, *Campi* e Centros de Referência, mais os polos de Educação a Distância, conforme é possível visualizar no mapa:

²⁰ A Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que teve alguns artigos alterados pela Portaria nº 393, de 10 de maio de 2016, estabeleceu as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu parâmetros e normas para a sua expansão, que poderá ocorrer mediante a constituição e a estruturação das seguintes unidades administrativas: Campus, Campus Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação a Distância e Centros de Referência.

Figura 2 – Unidades IF Farroupilha



Fonte: Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha

Dada essa breve contextualização histórica, é possível afirmar que, atualmente, o Instituto Federal Farroupilha está constituído por dez *campi*, um *Campus* avançado e quatro Centros de Referência, com a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada, Cursos Técnicos de nível médio, Cursos Superiores e de Pós-Graduação, além de outros Programas Educacionais fomentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, atua em vários municípios do Estado, com os Polos de Educação a Distância (EAD), a partir da oferta de cursos técnicos nessa modalidade de ensino, buscando sempre:

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação (BRASIL, 2010, p. 21)

Com o intuito de atender a esse preceito é o que Instituto Federal Farroupilha busca garantir o direito à educação, dando condições de acesso e permanência aos estudantes nos cursos ofertados pela Instituição nos lugares mais longínquos, buscando sempre atender às demandas locais e regionais. Embora a Reitoria da Instituição, conforme designado na Lei nº 11.892/2008, esteja situada na cidade de Santa Maria, onde há existência de outras Instituições de Ensino Superior e oferta de cursos, a cidade se constitui em um local estratégico, a fim de garantir condições adequadas para a gestão institucional, facilitando a comunicação e integração entre os diferentes segmentos que compõem a Instituição.

Nos seus diferentes *campi*, *Campus* Avançado, Centros de Referência e Polos de Educação a Distância, distribuídos em várias regiões do Estado, no ano de 2018 o Instituto Federal Farroupilha garantiu 121 ofertas de cursos²¹, sendo:

- 49 Cursos Superiores, sendo desse total, 25 cursos diferentes:

***18 ofertas de Cursos de Licenciatura presenciais, em 7 cursos diferentes;**

*1 Curso de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional – EAD;

*17 ofertas de Cursos de Tecnologia, em 10 cursos diferentes;

*13 ofertas de Cursos de Bacharelado, em 7 cursos diferentes.

- 73 Cursos Técnicos, sendo desse total, 25 cursos diferentes:

*39 ofertas de Cursos Técnicos Integrados presenciais, sendo 30 na forma integral e 9 em Proeja;

*25 ofertas de Cursos Técnicos Subsequentes, sendo 21 presenciais e 04 EAD;

*08 ofertas de Cursos Técnicos Concomitantes, sendo 02 presenciais e 06 EAD Médio Tec;

*01 oferta de Proeja FIC presencial.

Dado esse breve panorama institucional da oferta de cursos, cabe lembrar que a pesquisa desenvolvida teve como foco a formação permanente com os professores-formadores e as professoras-formadoras que atuam nos 17 (dezessete) Cursos de Licenciatura que iniciaram seu funcionamento no ano de 2016 (ano em que se deu início à pesquisa), ofertados em 8 *campi* do IF Farroupilha, com quem foram estabelecidos os diálogos por meio dos questionários e dos Círculos Dialógicos realizados no decorrer dos processos investigativos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos seguintes cursos:

²¹ Dados fornecidos pela Coordenação de Assessoria Pedagógica, Direção de Graduação – Pró-Reitoria de Ensino/IF Farroupilha e Coordenação Geral do Pronatec – Pró-Reitoria de Extensão/IF Farroupilha, referentes ao ano de 2018.



Tabela 2 – Ano de criação dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha: Cursos de licenciatura IF Farroupilha - 2008 – 2017

Ano 2008				
Nº oferta	Curso	Campus Ofertante	Duração	Início do Funcionamento
1	Licenciatura em Computação	Santo Augusto (SA)	8 semestres	28/07/2008
Ano 2009				
2	Licenciatura em Matemática	Júlio de Castilhos (JC)	8 semestres	23/02/2009
3	Licenciatura em Ciências Biológicas	São Vicente do Sul (SVS)	8 semestres	25/02/2009
Ano 2010				
4	Licenciatura em Química	Alegrete (AL)	8 semestres	22/02/2010
Ano 2011				
5	Licenciatura em Ciências Biológicas	Alegrete (AL)	8 semestres	21/02/2011
6	Licenciatura em Química	São Vicente do Sul (SVS)	8 semestres	21/02/2011
7	Licenciatura em Química	Panambi (PB)	8 semestres	21/02/2011
8	Licenciatura em Matemática	Alegrete (AL)	8 semestres	21/02/2011
9	Licenciatura em Matemática	Santa Rosa (SR)	8 semestres	21/02/2011
Ano 2012				
10	Licenciatura em Física	São Borja (SB)	8 semestres	22/02/2012
11	Licenciatura em Matemática	São Borja (SB)	8 semestres	22/02/2012
Ano 2013				
12	Licenciatura em Ciências Biológicas	Júlio de Castilhos (JC)	8 semestres	20/02/2013
Ano 2014				
13	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias	Jaguari (JA)	8 semestres	7/3/2014
14	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza	Jaguari (JA)	8 semestres	14/03/2014
Ano 2015				
15	Licenciatura em Ciências Biológicas	Santa Rosa (SR)	8 semestres	23/02/2015
16	Licenciatura em Ciências Biológicas	Panambi (PB)	8 semestres	23/02/2015
Ano 2016				
17	Licenciatura em Ciências Biológicas	Santo Augusto (SA)	8 semestres	15/02/2016
Ano 2017				
18	Licenciatura em Computação ²²	Santo Ângelo (SAN)	8 semestres	15/02/2017

Fonte: Direção Geral de Graduação/IF Farroupilha

Embora o IF Farroupilha ofereça um número significativo de cursos de formação de professores para educação básica, em 9 *campi* da Instituição, o atendimento ao percentual de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008, art. 8º) ainda é um desafio institucional. E não é diferente em

²² Pelo fato do Curso de Licenciatura em Computação (SAN) ter iniciado seu funcionamento em 2017, os(as) professores(as)-formadores(as) não foram convidados para participar do questionário do *Google Drive*, mas foram convidados para participar dos Círculos Dialógicos, porém não houve adesão de nenhum(a) docente.

nível nacional, pois os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²³ de 2018 demonstram que apenas 9,5% (nove vírgula cinco por cento) do número de vagas ofertadas pelos Institutos Federais do Brasil são destinadas à formação de professores e professoras. O Instituto com maior percentual de oferta voltada à formação de professores(as) é o Instituto Federal do Acre (IFAC) com 17,4% (dezesete vírgula quatro por cento).

O IF Farroupilha, instituição *locus* da pesquisa, atinge o índice de 14% (quatorze por cento) da oferta de vagas nos cursos voltados à formação de professores e professoras, ficando na 8ª (oitava) colocação nacional dos Institutos Federais que mais se aproxima da oferta dos 20% (vinte por cento) preconizada pela Lei 11.892/2008, apresentando o maior percentual dos Institutos Federais da região sul.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Farroupilha, que entrará em vigência para o período de 2019-2026, continuará apontando estratégias de atendimento aos percentuais indicados na lei de criação dos Institutos Federais, conforme já mencionado no PDI 2014 – 2018 (IF Farroupilha, 2014b), que trazia como meta/estratégia a oferta dos Cursos de Licenciatura em todos os *Campi* da Instituição, a fim de atingir esse percentual.

3.1 CURSOS DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: HISTÓRICO E DESAFIOS

As determinações legais para a execução de Políticas Públicas dificilmente nos preparam para recebê-las. No entanto, façamo-las nós. De preferência na concepção de uma metodologia interativa e dialógica
(ASSIS, 2013, p. 35)

Os cursos para formação de professores e professoras no Brasil – mais especificamente os Cursos de Licenciatura – existem há muito tempo não sendo, evidentemente, criação dos Institutos Federais. Segundo Gatti (2010), a formação de docentes para o “ensino das primeiras letras” em cursos específicos foi proposta ainda no final do século XIX com criação das Escolas Normais, de nível secundário, atuais Cursos de Magistério, que continuaram a promover a formação de professores(as) até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996.

Com as novas Diretrizes, veio a obrigatoriedade da formação desses docentes em nível

²³ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo objetivo é reunir dados para fins de acompanhamento e cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Os dados apresentados foram acessados no seguinte endereço: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: out./2018.



superior, tendo o prazo de dez anos para consolidar essa formação. Ainda de acordo com Gatti (2010), somente no início do século XX é que começa a aparecer no campo educacional a preocupação com a formação de professores(as) para o Ensino Secundário, ou seja, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até esse momento, quem exercia a tarefa da docência nessas etapas da Educação Básica eram profissionais liberais, mesmo porque o número de escolas secundárias era bastante restrito, bem como o acesso das crianças a essas etapas da escolarização.

Para atender essa demanda de profissionais docentes para atuar no Ensino Secundário, em meados de 1930, é permitida a formação de bacharéis a incorporação de um ano de disciplinas da área da educação, obtendo-se, assim, o título de licenciados(as) para atuar, mais especificamente, nessa etapa. Nessa direção, a organização que se tinha inicialmente desses cursos, desenvolvidos nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, estava pautada na lógica do conhecido modelo “3 + 1”, instaurado pelo Decreto Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939.

Esse Decreto organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que ministrava os cursos de forma fragmentada, em que bastava que qualquer bacharel realizasse normalmente um curso, com duração de três anos, voltado à formação específica de uma determinada área e, ao final do curso, frequentasse mais um ano do Curso de Didática voltado aos conhecimentos da área pedagógica e, assim, podia se tornar professor: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 dessa lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (BRASIL, 1939, art. 49).

Os conhecimentos trabalhados eram totalmente desconectados do restante da formação, e era assim que se formavam os professores para lecionar no Ensino Secundário. Da mesma forma, “esse modelo veio a se aplicar também ao Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356).

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, surgem novas demandas, o que exige muitas alterações na organização, tanto das instituições formadoras, quanto dos cursos de formação de professores e professoras. Durante esse período de transição, são promulgadas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, bem como as Diretrizes Curriculares para cada Curso de Licenciatura nos anos subsequentes. O Parecer CNE/CP nº 09/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta esse período como um marco para as Licenciaturas:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001a, p. 06).

Apesar das mudanças colocadas a partir da aprovação da LDB nº 9394/96 e da própria Resolução CNE/CP 02/2002, ainda se percebia uma formação voltada para a área disciplinar específica, com pequeno espaço voltado à formação pedagógica dos profissionais que viessem a atuar nas áreas específicas do Ensino Médio, o que, de certa forma, se percebe ainda nos dias atuais. Os Cursos de Licenciatura eram ofertados apenas nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, e só começaram a ser ofertados no âmbito dos Institutos Federais a partir da sua Lei de Criação nº 11.892/2008, que confere autonomia administrativa e pedagógica, equiparados às universidades, sendo instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (IF FARROUPILHA/PDI 2014-2018, 2014b).

A oferta desses Cursos nos Institutos Federais estava prevista antes mesmo da publicação da sua lei, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado no ano de 2007, já trazendo a indicação de que os Institutos Federais teriam a incumbência de “[...] oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática [...]” (BRASIL, 2007, p. 33). Tal incumbência anunciada no PDE de 2007, é efetivada na Lei nº 11.892 de 2008, no artigo 7º, inciso VI, alínea b, trazendo que um dos objetivos dos Institutos Federais é “[...] ministrar em nível de educação superior [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Além disso, no artigo seguinte, regulamenta a distribuição de percentuais de vagas para garantir o desenvolvimento dessa ação acadêmica:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos



integrados], e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7^o [cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional] (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, inicia-se o compromisso dos Institutos Federais na oferta dos cursos de formação de professores e professoras – Cursos de Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, dando prioridade à oferta de cursos de formação de professores(as) para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, na tentativa de “[...] reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país” (CALDAS, 2011, p. 38). Assim, os Institutos Federais passam a ofertar Cursos de Licenciatura, além da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, e

[...] embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de EPT, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de licenciaturas no Brasil (Ibidem, p. 39).

Com o intuito de contribuir com a oferta de Cursos de Licenciaturas no Brasil, sem perder de vista o compromisso dos Institutos Federais com a educação profissional, Lucília Machado (2008) apresenta quatro propostas de Cursos de Licenciatura que foram pensadas inicialmente para formação inicial de docentes para a educação profissional:

- I. Curso de licenciatura para graduados, com 1.200 horas, com habilitação para a docência em Cursos Técnicos de nível médio e Cursos Superiores de graduação tecnológica;
- II. Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia, até 4.000 horas, com habilitação para docência em Cursos técnicos de nível médio;
- III. Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente, com 2.400 horas, com habilitação para docência em Cursos técnicos de nível médio;
- IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio, com 3.200 horas, com habilitação para docência em Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei).

Todas essas propostas foram organizadas com carga horária mínima global diferenciadas, bem como a estrutura curricular pedagógica, a habilitação à docência específica, de acordo com cada formação, e os limites de ação do profissional docente. Decorrente dessa análise, podemos inferir que o foco inicial de oferta dos Cursos de

Licenciatura para os Institutos Federais estava voltado, fortemente, para a formação de professores e professoras para atuar na educação profissional e tecnológica, tendo o cuidado para que a organização curricular desses cursos fosse ordenada, organizada e articulada com vistas a atingir as finalidades de formação a ser alcançada. Para tanto,

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc. (MACHADO, 2008, p. 20 e 21).

Pela preocupação em organizar um currículo que contemplasse os saberes tecnológicos e escolares voltados à educação profissional, mais uma vez fica evidenciada a intencionalidade da oferta de Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais, tendo como foco a formação de professores e professoras para atuar nessa modalidade de ensino. A Lei nº 11.892/2008 que traz a obrigatoriedade de, no mínimo, 20% (vinte por cento) das vagas dos Institutos Federais para os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, ressalta que essa formação deve estar voltada para a atuação desses profissionais docentes na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e também para educação profissional.

O documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes”, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), ratifica a importância da oferta de Cursos de Licenciaturas nessas áreas, quando explicita que “no tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática), essa opção é crucial, tendo em vista a falta de professores” (BRASIL, 2010, p. 27-28).

Nessa perspectiva, também o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, vai corroborar, estabelecendo como uma de suas metas a elevação da formação de professores e professoras da educação básica, assegurando que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em Curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, meta 15), ratificando, assim, a importância de oferta desses Cursos.

Para atingir essa proposição do documento, em 2009, foi elaborado pela mesma Secretaria (Setec) o documento “Contribuições para o processo de construção dos Cursos de



Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, contemplando aspectos importantes para a organização e oferta desses Cursos no âmbito dos Institutos Federais, sendo eles: os princípios norteadores, o objetivo dos Cursos e perfil do licenciado, desenho curricular: aspectos gerais, organização didático-pedagógica e a estrutura curricular sugerida. O documento aponta em seus princípios norteadores a necessidade de articular os conhecimentos de forma integrada e verticalizada, buscando superar o modelo hegemônico, fragmentado e disciplinar que ainda impera nos currículos dos cursos de formação de professores(as), propondo um currículo integrado, interdisciplinar, com embasamento e articulação com a educação profissional. Nesse sentido, o

desenho curricular proposto tem como princípio básico cursos de licenciatura que possuam componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos (destacando-se o emprego de ambientes de aprendizagem e de projetos integradores interdisciplinares), desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação Profissional. Possibilita, assim, a formação de pessoal docente apto a atuar na Educação Básica (últimos anos do Ensino Fundamental) e também nos cursos de Ensino Médio regular e/ou integrado aos cursos técnicos (BRASIL, 2009b, p. 4).

O desenho curricular proposto para os Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais está organizado a partir de bases conceituais e núcleos, que, apesar de serem de naturezas diferentes, se articulam para trabalhar de forma integrada, envolvendo os conhecimentos relacionados à formação geral e específica. Assim, a base curricular é formada por conhecimentos que envolvem a base curricular comum e os conhecimentos específicos da área, articulados às práticas profissionais.

O **Núcleo Comum** é composto pelo Núcleo Básico (saberes comuns à área de conhecimento e instrumentais) e pelo Núcleo Pedagógico. Já os conhecimentos relacionados à formação específica são contemplados no **Núcleo Específico**. Além disso, propõe-se também a organização de disciplinas complementares, que compõem o **Núcleo Complementar**. Os três núcleos, por sua vez, devem ser permeados pelas atividades de **Prática Profissional** (Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais, que perpassariam também pelo Núcleo Complementar) e pela **Monografia** de conclusão de curso, fazendo com que “[...] a interação entre os três núcleos configure-se por meio de conteúdos comuns que, além de serem construídos via projetos integradores, também poderiam vir a ser trabalhados em eixos temáticos multi ou interdisciplinarmente” (BRASIL, 2009b, p. 05).

Tomando como base essa organização curricular, os Cursos de Licenciatura dos

Institutos Federais têm como objetivo central a formação de professores e professoras para atuarem na Educação Básica, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Médio Integrado. A proposta dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais busca, ainda, articular os diferentes saberes necessários à formação docente e “[...] estabelecer uma estruturação curricular em Núcleos de Formação a partir dos conhecimentos comuns e específicos das áreas de conhecimento e das habilitações, do conhecimento pedagógico e de conhecimentos complementares” (Ibidem, p. 11), buscando consolidar uma proposta integrada e articulada para formação de professores da Educação Básica. Essa proposição de um currículo integrado, articulado, verticalizado, que vai da Educação Básica ao Ensino Superior, não é especificidade dos Cursos de Licenciatura, mas é um dos fundamentos da proposta dos Institutos Federais, uma vez que

Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões [...] (PACHECO, 2011, p. 14)

Na dissertação de mestrado intitulada: “Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios”, a autora Maria Celina de Assis (2013) vai anunciar, no capítulo que se refere, mais especificamente, aos Cursos de Licenciaturas, que a concepção diferenciada de currículo, a integração/articulação curricular, a compreensão de territorialidade, as estruturas multicampi são alguns diferenciais da proposição dos Cursos ofertados nos Institutos Federais, destacando que

[...] a busca do entendimento de peculiaridades como a compreensão na formação de professores, no que diz respeito à integração curricular e à compreensão de territorialidade, presentes nas novas concepções e diretrizes dessas instituições de ensino [...] da concepção de currículo pluricurricular que, sem sombra de dúvida, oferece uma concepção diferenciada de currículo (p. 13).

Essa concepção de educação, princípios orientadores, proposição de desenho curricular para os cursos ofertados nos Institutos Federais, dentre eles os Cursos de Licenciatura, se estabelece dentro de um universo que, ao mesmo tempo em que se diversifica, também se integra, exigindo um perfil diferenciado dos professores-formadores e das professoras-formadoras desses cursos. Profissionais que poderão atuar tanto na formação inicial como continuada até a Pós-Graduação, entendendo e desenvolvendo sua



intencionalidade educativa articulada com as finalidades e princípios institucionais. Pensar a oferta de Cursos de Licenciatura nesse contexto implica em pensar uma formação de professores e professoras diferenciada das universidades, buscando formá-los para que conheçam a realidade da educação básica e estejam preparados(as) para atuar na Educação Profissional, considerando o PROEJA e o Ensino Médio Integrado, por exemplo, como laboratórios de aprendizagem.

Com o intuito de construir uma identidade para os Cursos de Licenciatura ofertados nos Institutos Federais é que, no ano de 2010, ocorreu o I Fórum Nacional de Licenciaturas nos Institutos Federais: “Em busca de uma identidade”, de 24 a 26 de novembro na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, sendo um importante evento para a consolidação das Licenciaturas. O principal objetivo do Fórum foi discutir a questão da construção de uma identidade, além de propor sugestões que servissem de referência para consolidação dessa identidade institucional, a fim de superar as dificuldades existentes nesses cursos. Essas discussões foram sintetizadas em quatro eixos: gestão, infraestrutura, formação de formadores e questões pedagógicas, estando esses eixos registrados em forma de uma carta intitulada: “Carta de Natal: em busca de identidade”²⁴, que já apontava para essa preocupação.

Apesar do esforço reconhecido em construir uma identidade para os Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais com características próprias, articulando componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos e com uma práxis associada à Educação Profissional, esses cursos continuam buscando consolidar uma identidade que ainda se encontra em processos de construção. Fernanda Gonçalves de Lima (2012) em sua dissertação de mestrado corrobora nesse sentido, ao afirmar que:

Mesmo sendo uma instituição que precisa diretamente do professor para a educação profissional, que possui prática profissional nesta modalidade, e com o indicativo legislativo e político de formar professores para a educação profissional e tecnológica, isto não está ocorrendo em grande escala. A política e orientações para a formação do professor das disciplinas específicas da educação profissional e tecnológica não são esclarecidas nos documentos analisados. O que deixa dúvidas se realmente é de interesse que os Institutos Federais realizem a formação docente para a Educação Profissional. De forma mais evidente, demonstra-se que é preciso que os IF formem professores para educação básica (p. 90-91).

A autora traz uma contribuição importante para compreendermos o contexto e a intencionalidade com que foram pensados e organizados os Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais, como as propostas foram se consolidando no decorrer das ofertas e que

²⁴ A carta poderá ser consultada no Anexo 1 da tese.

identidade foi sendo construída. Nesse cenário, não restam dúvidas sobre o forte envolvimento e compromisso com a formação de professores e professoras para atuarem na educação básica. Por outro lado, embora havendo um currículo organizado e pensado com o objetivo de articular conhecimentos teórico-práticos, perpassado pelas práticas profissionais, a formação docente para a educação profissional ainda é algo que precisa ser problematizado.

Sobre essa questão, Lustosa e Souza (2015) ousam afirmar que ainda não há um consenso do papel desempenhado pelas Licenciaturas nos Institutos Federais, uma vez que não é clara a relação existente entre a formação de professores e a educação profissional. De qualquer forma, reconhecem o caráter diferenciado na oferta desses Cursos a partir da conjuntura político-pedagógica em que foram gestados no contexto dos Institutos Federais,

[...] já que essas instituições vivem ideologicamente uma educação que acompanha a modernidade, que ultrapassa concepções de uma educação unitária, voltada para o mercado de trabalho, se transformando ao longo da história em uma escola que evidencia a formação humana integral, que preza por um ensino emancipador, *omnilateral* e politécnico (Ibidem, p. 7).

Compreender os Cursos de Licenciatura nesse contexto é reconhecer que, embora tenha sido redefinida a proposta inicial da oferta desses cursos, eles trouxeram um grande diferencial à formação de professores e professoras, permeada pela articulação entre as práticas profissionais e os conhecimentos teórico-práticos. Além disso, os(as) professores(as)-formadores(as) também têm um perfil diferenciado por serem docentes da educação básica, técnica e tecnológica que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o PROEJA a pós-graduação, o que apresentarei com maior aprofundamento nos próximos capítulos.

A partir dessa breve contextualização procurei apresentar um pouco do panorama histórico, das propostas, da demarcação de espaços e os objetivos com que surgem os Cursos de Licenciatura no âmbito dos Institutos Federais, buscando demonstrar o contexto de atuação dos professores-formadores e das professoras-formadoras que foram os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa.



3.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Visão: Ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica (IF FARROUPILHA/PDI 2014-2018, 2014b, p. 23)

Conforme já abordado nos subcapítulos que antecedem esta escrita, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com sua Lei de Criação nº 11.892/2008, tem a incumbência de ofertar Educação Profissional, Educação Básica integrada ao Ensino Profissional e Educação Superior, sendo que nesse último nível se insere a formação de professores(as) voltada à atuação na Educação Básica e Educação Profissional Técnica de nível médio.

Assim, os Cursos de Licenciatura ofertados no Instituto Federal Farroupilha são organizados, tendo por base os princípios e normas da legislação nacional, descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores Resolução CNE/CP nº 02/2015, demais resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se referem à oferta de Cursos Superiores de Graduação - Licenciaturas, envolvendo a formação de professores e professoras, bem como as normativas institucionais, principalmente a Resolução do Conselho Superior - CONSUP/IF Farroupilha nº 013, de 28 de maio de 2014, que define as Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF FARROUPILHA, 2014a).

Conforme preconizado na Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha se estruturam a partir de sólida formação teórica e prática, em que se integram as dimensões específicas e pedagógicas do currículo.

De acordo com as orientações do documento da Setec (2009b) e também previstas na Resolução CONSUP IF Farroupilha nº 13/2014, em seu artigo 113, o currículo dos Cursos de Licenciatura deve estar organizado a partir de três núcleos de formação: Núcleo Comum que se subdivide em Núcleo Básico e Núcleo Pedagógico; Núcleo Específico e Núcleo Complementar, os quais são perpassados e articulados pela Prática Profissional ao longo de todo processo formativo.

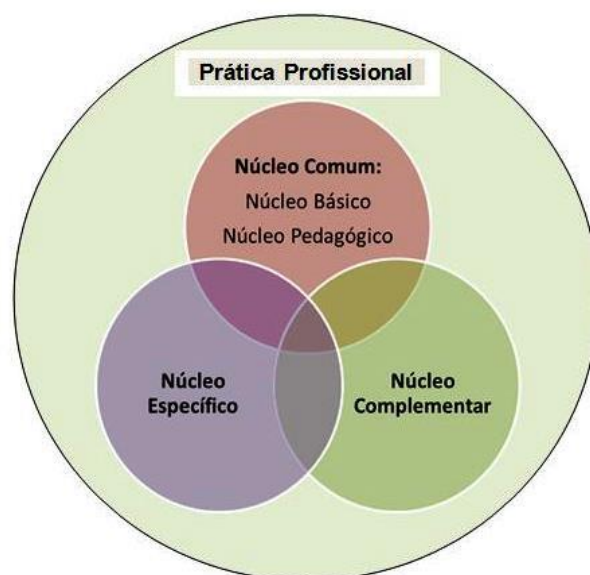
Nessa organização, o **Núcleo Comum** deve contemplar conhecimentos relativos à formação de professores, independente do curso ou área de formação. Esse núcleo se subdivide em dois grupos de conhecimentos, sendo eles: o Núcleo Básico e o Núcleo Pedagógico. O Núcleo Básico abrange conhecimentos para a formação de professores e/ou da área específica, conforme as Diretrizes Curriculares do Curso, visando atender às necessidades dos conhecimentos necessários aos(as) futuros(as) licenciados(as), bem como garantir uma unidade formativa nos Cursos de Licenciatura. Já o Núcleo Pedagógico abrange os conhecimentos específicos relativos ao campo da educação que perpassam a formação e a prática docente, visando à compreensão dos fundamentos teóricos, políticos e históricos da educação.

O **Núcleo Específico** abarca os conhecimentos da área de formação do curso, incluindo a transposição didática dos conteúdos na perspectiva da atuação docente.

O terceiro e último Núcleo, o **Núcleo Complementar**, deve contemplar as atividades acadêmico-científico-culturais, incluindo os componentes curriculares eletivos que serão ofertados no decorrer do curso, visando contemplar a atualização constante da formação do professor e da professora.

A prática profissional precisa permear todo o currículo do Curso de Licenciatura, sendo desenvolvida no IF Farroupilha por meio da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) e do Estágio Curricular Supervisionado, perpassando todos os núcleos de formação, com a seguinte organização:

Figura 3 – Desenho Curricular dos Cursos de Licenciaturas IF Farroupilha, baseado no documento Setec (BRASIL, 2009b)



Fonte: Elaboração GT Licenciaturas IF Farroupilha



A organização da estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura está explicitada na matriz curricular, presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), dada a natureza e especificidade da área de formação de professores, tendo como base o currículo referência (DE CONTO *et. al.*, 2016) de cada curso, respeitada a organização curricular dos núcleos e respectivas cargas horárias, previstas nas DCN para formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015), artigo 13. De acordo com o que prevê essa Resolução, os Cursos de Licenciatura deverão ter, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

No Instituto Federal Farroupilha, a matriz curricular dos Cursos está organizada a partir de um currículo referência²⁵, ou seja, independente do *Campus* onde o Curso for ofertado, a organização dos conhecimentos a serem trabalhados parte do que está previsto no currículo referência institucional, elaborado coletivamente para os Cursos de Licenciatura.

Assim, Currículo Referência, no IFFar, condiz à matriz curricular de um curso superior de graduação comum a qualquer *campus*, sendo que as especificidades contextuais de um determinado curso podem ser contempladas nas disciplinas eletivas e atividades complementares, bem como na flexibilidade e autonomia inerente aos processos educativos (DE CONTO *et. al.*, 2017, p. 12 – nota de rodapé).

A estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha está organizada de acordo com os diferentes núcleos, devendo abranger, no mínimo, as disciplinas presentes no currículo referência.

O Núcleo Comum é constituído pelo Núcleo Básico e Núcleo Pedagógico. O Núcleo Pedagógico é composto por 12 (doze) disciplinas, sendo 7 (sete) delas com 72 (setenta e duas) horas e 5 (cinco) com 36 (trinta e seis) horas, totalizando 684 (seiscentas e oitenta e quatro) horas destinadas aos conhecimentos do campo da educação, bem como os conhecimentos que perpassam a formação docente. Nesse núcleo se buscou ir além da formação desenvolvida na maioria dos Cursos de Licenciatura, ao contemplar conhecimentos e metodologias voltadas à educação profissional. O Núcleo Básico é composto por três disciplinas (Libras, Leitura e Produção Textual, Metodologia Científica), todas com carga horária de 36 (trinta e seis) horas,

²⁵ O catálogo do currículo referência dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha encontra-se disponível em: <<https://iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/2560/62d2c5e17879f9470b012413aaf9d8fd>>. Apenas os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs) – Ciências Agrárias e Ciências da Natureza não estão no Catálogo, devido à especificidade de sua oferta. Esses cursos são desenvolvidos a partir da metodologia da alternância, que implica em diferentes tempos e espaços formativos, de acordo com o Edital de sua origem: Edital SESU/SETEC/SECADI/MEC nº 02/2012. As LEdoCs tiveram três ofertas ligadas ao referido Edital, de 120 vagas cada uma, sendo 60 vagas para a ênfase de Ciências da Natureza e 60 vagas para a ênfase de Ciências Agrárias. Após o término da vigência do compromisso atrelado ao Edital, o IF Farroupilha, por decisão do seu Conselho Superior, ofertou as LEdoCs, institucionalmente, com redução de 40 vagas para cada ênfase.

totalizando 108 (cento e oito) horas, voltadas aos conhecimentos necessários para o avanço do estudante, dando sustentação aos demais conhecimentos a serem trabalhados no curso.

O Núcleo Específico contempla componentes curriculares comuns a todos os Cursos de Licenciatura que são da mesma área de formação, com componentes curriculares de 72 (setenta e duas) e 36 (trinta e seis) horas, de acordo com a carga horária total do curso, envolvendo os conhecimentos específicos da área de habilitação.

Já o Núcleo Complementar contempla atividades acadêmico-científico-culturais de, no mínimo, 200 (duzentas) horas, incluindo componentes eletivos de formação complementar e o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), quando for o caso. Com o intuito de garantir a flexibilidade curricular e adequação às diferentes realidades e contextos locais, “[...] assegurou-se que todos os cursos ofereçam atividades complementares e componentes curriculares eletivos, com vistas a abordar as temáticas regionais e projetos locais” (DE CONTO, *et. al.* 2016, p. 13). As metodologias e as PeCCs também garantem a parte diversificada do currículo, podendo estar voltadas, a partir dos projetos integradores, à realidade local onde o curso é ofertado.

Importante destacar que a construção do Currículo Referência foi realizada pelos docentes e demais representantes que fizeram parte do Grupo de Trabalho (GT) Licenciatura, no período de 2012-2013, com o intuito de repensar os currículos dos cursos e construir uma identidade própria para os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, de forma coletiva e participativa. E mais do que isso,

o trabalho realizado no âmbito do GT Licenciaturas tinha esse duplo caráter: a autoformação dos profissionais participantes direta ou indiretamente e a construção de um currículo que superasse o modelo de formação que, de acordo com Souza (2007), ficou conhecido como 3 + 1 (DE CONTO; DRABACH, 2016, p. 16)

Pensando nisso, no ano de 2012, iniciou-se um trabalho institucional com a criação de GTs para tratar especificamente dos Cursos do IF Farroupilha, dentre eles, o GT Licenciatura (instituído pela Portaria IF Farroupilha N° 1896, de 17 de dezembro de 2012), de caráter permanente, propositivo e consultivo composto por docentes e coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura, além dos membros da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), envolvendo também a participação dos(as) estudantes e demais servidores(as).

Dentre as atribuições do GT Licenciaturas, uma delas era “assessorar a Pró-Reitoria de Ensino no planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão da proposta pedagógica para as Licenciaturas da instituição” (IF FARROUPILHA, 2014, art.



11, inciso I). Foi esse GT que trabalhou durante o período de um ano e meio, aproximadamente, com discussões, planejamento, (re)construção da proposta pedagógica para as Licenciaturas da Instituição e construção do Currículo Referência para esses Cursos. Após um período de discussões e de formação comum a todos os integrantes do GT Licenciaturas, o grupo foi subdividido em Minigrupos, com vistas na construção dos Currículos Referência e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Assim, o GT foi subdividido em minigrupos por área do conhecimento (Minigrupo Pedagógico, Minigrupo Ciências Biológicas, Minigrupo Computação, Minigrupo Física, Minigrupo Matemática e Minigrupo Química), a fim de replanejar os currículos formativos de cada curso, garantindo sua integração e especificidade. Nesse período, as reuniões periódicas do GT continuaram a ser realizadas, constituindo-se em espaço de trocas e integração do trabalho desenvolvido no âmbito dos minigrupos.

Com a aprovação das Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos Superiores do IF Farroupilha (Resolução CONSUP nº 013/2014) foram reformulados os currículos de todos os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, passando a ter carga horária mínima superior à estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, artigo 13, ou seja, 3.200h (ao menos 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos; 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as estudantes), embora a legislação²⁶ em vigência na época não trouxesse essa obrigatoriedade.

Atualmente, os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha com carga horária menor são os de Educação do Campo – Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, somando um total de 3.232h, dada sua especificidade metodológica da Pedagogia da Alternância; e os que têm maior carga horária são os Cursos de Licenciatura em Matemática, com um total de 3.376h, conforme pode ser observado na tabela 3.

²⁶ Na época ainda estava vigente a Resolução CNE/CP nº 02/2002 que instituía 2.800 horas como carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura. No entanto, por entendimento do GT Licenciaturas, foi aprovada carga horária superior à mínima prevista pela legislação nacional.

Tabela 3 – Carga Horária Total dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha

CURSOS DE LICENCIATURA INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA					
	CONT. CURRIC.	ESTÁGIO	PeCC	ACC	CH TOTAL
Licenciatura em Ciências Biológicas	2304	400	400	200	3304
Licenciatura em Computação	2268	400	400	200	3268
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza	2232	400	400	200	3232
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias	2232	400	400	200	3232
Licenciatura em Física	2304	400	400	200	3304
Licenciatura em Matemática	2376	400	400	200	3376
Licenciatura em Química	2304	400	400	200	3304

Fonte: Direção Geral de Graduação/IF Farroupilha

De acordo com a duração dos cursos, para atender um quinto dessa carga horária voltada às dimensões pedagógicas, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 02/2015, seria necessário destinar entre 646 (seiscentas e quarenta e seis) e 675 (seiscentas e setenta e cinco) horas a essas dimensões, de acordo com a menor e maior carga horária dos cursos, respectivamente. No entanto, no IF Farroupilha todos os Cursos de Licenciatura têm em seus currículos 684 (seiscentas e oitenta e quatro) horas destinadas às dimensões pedagógicas, uma vez que os cursos são organizados a partir de um currículo referência (DE CONTO, *et. al.* 2016), com disciplinas comuns a todos os núcleos e uma parte diversificada.

Uma das principais motivações para a criação do GT Licenciatura se deve ao fato de que o IF Farroupilha, até o ano de 2012, possuía apenas a Resolução CONSUP nº 004/2010 (IF FARROUPILHA, 2010) que aprovava 7 (sete) Regulamentos das Atividades Acadêmicas do Instituto Federal Farroupilha, dentre eles o Regulamento da Organização Didática dos Cursos Superiores. Outra motivação era a existência de um mesmo curso na instituição com componentes curriculares, conteúdos, carga horária e tempo de duração totalmente diferenciados, de acordo com o local da oferta. Ou seja, cada curso tinha um currículo próprio. Portanto, ainda não havia Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação e se tornava necessária, e urgente, a consolidação de uma identidade institucional dos cursos, sendo essa uma necessidade já apontada na Carta de Natal, em 2010.

Além disso, a oferta de cursos na Instituição estava se expandindo e, cada vez mais, sentia-se a necessidade da elaboração de um documento orientador que estabelecesse diretrizes institucionais para organização didático-pedagógica, com o objetivo de qualificar



esses cursos, a partir da construção coletiva. Essas motivações iniciais serviram de base para a criação de um Grupo de Trabalho que (re)pensasse e construísse coletivamente essas diretrizes, de forma democrática e participativa, de modo a não apenas realizar um mapeamento da realidade dos Cursos de Licenciaturas no IF Farroupilha, como também contribuir para o planejamento e avaliação da oferta para novos cursos, com perfil e “[...] identidade própria e com a integração da teoria à prática desde seu início” (DE CONTO; DRABACH, 2016, p. 17).

Em atendimento à Resolução CNE/CP nº 02/2002 vigente na época da elaboração das Diretrizes Institucionais, que estabelecia a duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura de 2.800 (duas mil e oitocentas horas) horas, já previa que 400 horas fossem dedicadas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (BRASIL, 2002, art. 1º, inciso I). Essa exigência legal não foi alterada com a aprovação da Resolução CNE nº 02/2015, que amplia a carga horária dos Cursos de Licenciatura para 3.200 (três mil e duzentas) horas, mantendo as 400 horas dedicadas à prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2015, art. 13, parágrafo 1º, inciso I).

Cabe mencionar que a obrigatoriedade trazida no artigo 65 da LDB nº 9394/96 é de 300 (trezentas) horas mínimas destinadas às práticas de ensino; no entanto, no Parecer CNE/CP nº 28/2001 é mencionado que, dada a importância dessas práticas para formação profissional de docentes, “[...] percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências, em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB” (BRASIL, 2001b, p. 08). Partindo dessa concepção e após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 01/2002), aprovou-se também a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, fixando 400 horas à prática como componente curricular.

O fato de serem contempladas 400 (quatrocentas) horas destinadas às práticas de ensino e mais 400 (quatrocentas) ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica ratifica a intencionalidade de que as práticas de ensino não se restrinjam ao estágio, desarticuladas do restante do curso, mas que sejam desenvolvidas ao longo da formação, superando a ideia “[...] de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a, p. 23). A prática enquanto componente curricular tem o intuito de romper com essa concepção, devendo acontecer intrinsecamente articulada ao estágio e demais atividades acadêmicas que compõem o curso,

tendo uma vertente teórico-prática, mas que se produz no âmbito do ensino. Assim,

A prática como componente curricular [*grifos do relator*] é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001b, p. 9).

Essa correlação entre saber e fazer transcende o espaço dos bancos acadêmicos, onde se ensina e se aprende teorias e os conhecimentos técnico-científicos voltados à área específica de formação. Ela vai além, mas, ao mesmo tempo, não se limita a observação e inserção direta nas escolas, centrando-se também nas análises e compreensões das diferentes situações pedagógicas observadas no espaço escolar e nos sistemas de ensino, como um todo. A prática como componente curricular parte de uma perspectiva mais abrangente que articula teoria e prática no decorrer dos processos formativos. Ou seja,

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Além do atendimento a uma prerrogativa legal, a indissociabilidade entre os conhecimentos teórico-práticos e a vivência da prática (no caso das Licenciaturas, a formação pedagógica) são princípios importantes da educação profissional nos Institutos Federais. Na organização curricular dos cursos (técnicos e superiores de graduação) do IF Farroupilha em todas as formas e modalidades de ensino está contemplada a Prática Profissional Integrada (PPI), para além da carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado, quando for o caso. Tanto os estágios quanto as PPIs são consideradas práticas profissionais, dentre outras que ainda podem ser previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Cada curso tem autonomia para incluir, ou não, o estágio na matriz curricular, de acordo com o perfil do(a) egresso(a) e o itinerário formativo. No entanto, a PPI é uma metodologia obrigatória a ser contemplada no currículo, podendo variar entre 5 e 10% da carga horária total do Cursos do IF Farroupilha, e deve ocorrer ao longo dos processos formativos.



Anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Institucionais dos Cursos Superiores de Graduação (Resolução CONSUP nº 13/2014), a prática profissional nos Cursos de Licenciatura era desenvolvida em forma de PPI e de estágios supervisionados. A PPI se constituía em práticas que deveriam ser realizadas de forma integrada entre algumas disciplinas, com um percentual dentro da própria carga horária. O registro da PPI se dava na forma de um projeto que deveria ser anexado ao Plano de Ensino de cada disciplina que tivesse carga horária destinada à PPI, conforme Projeto Pedagógico do Curso (IF FARROUPILHA, 2010).

Posterior à aprovação da Resolução CONSUP nº 13/2014, dada a especificidade dos Cursos de Licenciatura, após muitos diálogos, estudos e (re)(des)construções, o GT Licenciatura entendeu que a organização curricular dos cursos precisava ser alterada, bem como a proposta de Prática Profissional Integrada, passando a ser denominada Prática enquanto Componente Curricular (PeCC). Embora com outra nomenclatura e com espaço diferenciado no currículo, a metodologia de desenvolvimento das PeCCs manteve a mesma intencionalidade da PPI, ou seja, desenvolver práticas integradoras entre duas ou mais disciplinas. Entretanto, a forma de organização da PPI não assegurava o atendimento a carga horária destinada para esse fim e, por vezes, nem a intencionalidade para a qual a PPI foi criada.

Atento às legislações educacionais nacionais, o IF Farroupilha ao elaborar as Diretrizes Curriculares Institucionais dos Cursos Superiores, bem como o Currículo Referência dos Cursos de Licenciatura, contemplou nos artigos 120 (cento e vinte) ao 124 (cento e vinte e quatro) a concepção institucional sobre a PeCC e a forma de organização dessa prática de ensino, bem como sua organização nos Cursos de Licenciatura. Como definição, o artigo 120 da Resolução traz que:

A Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) nos cursos de Licenciatura tem o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente; proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como *locus* da formação dos licenciandos (IF FARROUPILHA, 2014).

Complementando a especificidade da PeCC, a Resolução CONSUP nº 13/2014 estabelece a diferença entre a PeCC e demais atividades práticas de ensino desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura, uma vez que ela “[...] não se restringe à aplicação dos conhecimentos

científicos, mas constitui um espaço de criação e reflexão acerca do trabalho docente e do contexto social em que se insere, com vistas à integração entre a formação e o exercício do trabalho docente” (IF FARROUPILHA, artigo 120, § 1º).

Ou seja, a PeCC mantém a perspectiva da articulação entre teoria-prática e da integração entre os componentes curriculares do curso no decorrer de todo itinerário formativo, no entanto, aparece organizada de maneira diferente na matriz curricular dos Cursos de Licenciatura. A PeCC continua atendendo a especificidade da prática profissional, não mais diluída em um percentual dentro da carga horária de algumas disciplinas. Essa prática passou a se constituir em um componente curricular próprio, com espaço-tempo na matriz do curso, com carga horária de 50 horas distribuídas igualmente ao longo dos 8 (oito) semestres, conforme disposto no Projeto Pedagógico dos Cursos. Desde que distribuídas gradativamente ao longo dos semestres, 40% (quarenta por cento) dessa carga horária pode ser prevista no contraturno do curso e 60% no mesmo turno de oferta, a fim de oportunizar que os(as) licenciandos(as) trabalhadores(as) tenham oportunidades de realização dessas práticas.

A PeCC deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, por meio de Componentes Curriculares Articuladores, devendo integrar conhecimentos de, no mínimo, 2 (duas) disciplinas do semestre, preferencialmente, de núcleos distintos. Essas disciplinas não são pré-estabelecidas, mas definidas no âmbito do Colegiado do Curso que, por sua vez, deverá elaborar um Projeto Interdisciplinar, a partir das temáticas voltadas à prática pedagógica do futuro professor definidas na matriz curricular dos cursos, bem como indicar um docente para coordenar seu desenvolvimento, com a participação dos(as) demais professores(as) das disciplinas envolvidas.

Conforme previsto na Resolução CONSUP nº 13/2014, o componente curricular articulador possui uma ementa com as temáticas a serem trabalhadas em cada PeCC, bem como as bibliografias correspondentes, e ainda um Diário de Classe para fins de registro das atividades desenvolvidas, frequência e aproveitamento discente. O Plano de Ensino do componente curricular articulador se constitui no Projeto Interdisciplinar. A PeCC pode assumir nomenclaturas distintas em cada curso de Licenciatura, conforme definidas na matriz curricular prevista no PPC, independente de serem Cursos de mesma oferta. Para mapear as diferentes nomenclaturas atribuídas ao componente curricular articulador da PeCC em cada semestre dos Cursos de Licenciatura, organizamos a tabela 4.



Tabela 4 – Temáticas da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha

Temáticas da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dos 18 Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha (2008 – 2017)		
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (6 ofertas)		Campus ofertante
1º semestre 50h	PeCC I - Processos Investigativos em Educação: Origem da vida	AL
	Prática de Ensino de Biologia I – PeCC - Origem da Vida	JC
	Prática de Ensino de Biologia I – PeCC	PB SR SA
	PeCC I - Prática Pedagógica I	SVS
2º semestre 50h	PeCC II - Processos Investigativos em Educação: Formação socio-cultural da juventude com enfoque na prática docente	AL
	Prática de Ensino de Biologia II – PeCC - Educação Sexual	JC
	Prática de Ensino de Biologia II – PeCC	PB SR SA
	PeCC II - Prática Pedagógica II	SVS
3º semestre 50h	PeCC III - Processos Investigativos em Educação: Técnicas laboratoriais para o ensino	AL
	Prática de Ensino de Biologia III – PeCC - Técnicas Laboratoriais para o Ensino de Biologia	JC
	Prática de Ensino de Biologia III – PeCC	PB SR SA
	PeCC III - Prática Pedagógica III	SVS
4º semestre 50h	PeCC IV - Processos Investigativos em Educação: Mostra de ciências – da organização à realização	AL
	Prática de Ensino de Biologia IV – PeCC - Feira de Ciências	JC
	Prática de Ensino de Biologia IV – PeCC	PB SR SA
	PeCC IV - Prática Pedagógica IV	SVS
5º semestre 50h	PeCC V - Processos Investigativos em Educação: Bio - diversidade – integrando moléculas e organismos	AL
	Prática de Ensino de Biologia V – PeCC - Comportamento Animal	JC
	Prática de Ensino de Biologia V – PeCC	PB SR SA
	PeCC V - Prática Pedagógica V	SVS
6º semestre 50h	PeCC VI - Processos Investigativos em Educação: Modelos didáticos como procedimentos de ensino	AL
	Prática de Ensino de Biologia VI – PeCC - Modelos didáticos para o público alvo da Educação Especial	JC
	Prática de Ensino de Biologia VI – PeCC	PB SR SA
	PeCC VI - Prática Pedagógica VI	SVS
7º semestre 50h	PeCC VII – Processos Investigativos em Educação: Educação ambiental com foco no bioma Pampa	AL
	Prática de Ensino de Biologia VII – PeCC - Educação Ambiental	JC
	Prática de Ensino de Biologia VII – PeCC	PB SR

		SA
	PeCC VII - Prática Pedagógica VII	SVS
8º semestre 50h	PeCC VIII – Processos Investigativos em Educação: Efeitos das ações antrópicas na evolução da vida na Terra	AL
	Prática de Ensino de Biologia VIII – PeCC - Evolução Humana	JC
	Prática de Ensino de Biologia VIII – PeCC	PB
TOTAL: 400h		SR
		SA
	PeCC VIII - Prática Pedagógica VIII	SVS
LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO (2 ofertas)		Campus Ofertante
1º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação I	SAN SA
2º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação II	SAN SA
3º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação III	SAN SA
4º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação IV	SAN SA
5º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação V	SAN SA
6º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação VI	SAN SA
7º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação VII	SAN SA
8º semestre 50h	Prática de Ensino de Computação VIII	SAN SA
TOTAL: 400h		
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO²⁷ CIÊNCIAS AGRÁRIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA (2 ofertas)		Campus Ofertante
1º semestre 60h (36 TE + 24 TC)	Prática Pedagógica Integrada I	JA JA
2º semestre 60h (36 TE + 24 TC)	Prática Pedagógica Integrada II	JA JA
3º semestre 60h (36 TE + 24 TC)	Prática Pedagógica Integrada III	JA JA
4º semestre 60h (36 TE + 24 TC)	Prática Pedagógica Integrada IV	JA JA
5º semestre 40h (24 TE + 16 TC)	Prática Pedagógica Integrada V	JA JA
6º semestre 40h (24 TE + 16 TC)	Prática Pedagógica Integrada VI	JA JA
7º semestre 40h (24 TE + 16 TC)	Prática Pedagógica Integrada VII	JA JA

²⁷ Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Ciências da Natureza adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância, portanto, parte da carga horária da PeCC é desenvolvida na Instituição, ou seja, no Tempo-Escola (TE) e outra parte da carga horária nas comunidades de aprendizagem, ou seja, no Tempo-Comunidade (TC).



8º semestre 40h (24 TE + 16 TC)	Prática Pedagógica Integrada VIII	JA JA
TOTAL: 400h	LICENCIATURA EM FÍSICA (1 oferta)	Campus Ofertante
1º semestre 50h	Prática de Ensino de Física I	SB
2º semestre 50h	Prática de Ensino de Física II	SB
3º semestre 50h	Prática de Ensino de Física III	SB
4º semestre 50h	Prática de Ensino de Física IV	SB
5º semestre 50h	Prática de Ensino de Física V	SB
6º semestre 50h	Prática de Ensino de Física VI	SB
7º semestre 50h	Prática de Ensino de Física VII	SB
8º semestre 50h	Prática de Ensino de Física VIII	SB
TOTAL: 400h	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (4 ofertas)	Campus
1º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática I	AL JC SR SB
2º semestre 50h	PeCC- Prática de Ensino de Matemática II	AL JC SR SB
3º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática III	AL JC SR SB
4º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática IV	AL JC SR SB
5º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática V	AL JC SR SB
6º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática VI	AL JC SR SB
7º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática VII	AL JC SR SB
8º semestre 50h	PeCC - Prática de Ensino de Matemática VIII	AL JC SR SB
TOTAL: 400h		SB

LICENCIATURA EM QUÍMICA (3 ofertas)		Campus Ofertante
1º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica I	AL PB
	Prática Pedagógica I	SVS
2º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica II	AL PB
	Prática Pedagógica II	SVS
3º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica III	AL PB
	Prática Pedagógica III	SVS
4º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica IV	AL PB
	Prática Pedagógica IV	SVS
5º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica V	AL PB
	Prática Pedagógica V	SVS
6º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica VI	AL PB
	Prática Pedagógica VI	SVS
7º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica VII	AL PB
	Prática Pedagógica VII	SVS
8º semestre 50h	PeCC - Prática Pedagógica VIII	AL PB
	Prática Pedagógica VIII	SVS
TOTAL: 400h		

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos PPCs disponíveis no site institucional do IF Farroupilha.

Sob o ponto de vista legal, os dados da Tabela 3 e da Tabela 4 demonstram que os 18 Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha estão de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 02/2015, artigo 13, parágrafo 1º: todos têm a duração de 8 (oito) semestres, com mais de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sendo destinadas 400 (quatrocentos) horas para a PeCC, 400 (quatrocentos) horas dedicadas aos estágios supervisionados, 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais, sendo o restante da carga horária dedicada às atividades formativas estruturadas pelo Núcleo Comum (Núcleo Básico e Núcleo Pedagógico), Núcleo Específico e Núcleo Complementar.

A organização curricular dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha denota, evidentemente, a preocupação da Instituição com a formação docente, buscando atingir a visão institucional de ser excelência na formação de professores e professoras para educação básica (IF FARROUPILHA/PDI 2014-2018, 2014b). Embora o foco da formação inicial de professores do IF Farroupilha não esteja totalmente voltado à educação profissional, na elaboração das Diretrizes Institucionais e do currículo referência dos Cursos de Licenciatura, os professores-formadores e as professoras-formadoras procuraram contemplar uma formação integrada entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, incluindo conhecimentos da educação profissional voltados, principalmente, para o currículo integrado



na educação profissional, que também poderá ser campo de atuação dos(as) licenciandos(as), visando fortalecer e qualificar a formação voltada a essa modalidade de ensino.

3.3 PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: EXIGÊNCIAS LEGAIS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Enfim, trata-se de uma perspectiva que requer de cada professor o esforço para que os conteúdos com os quais trabalha tenham abertura para as outras áreas [...]. Aí se encontra um desafio para os docentes: a superação da própria formação (SOUZA, 2013, p. 393).

Conforme já mencionado nos subcapítulos anteriores, os Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como uma proposta diferenciada para formação de professores e professoras. Além de suprir a demanda de formação em áreas com *déficit* de profissionais qualificados, visava construir uma proposta integrada, interdisciplinar e articulada com a educação profissional, construindo um perfil diferenciado dos demais Cursos de Licenciatura até então ofertados por outras Instituições de Ensino Superior, entendendo que:

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte (BRASIL, 2010, p. 30).

Portanto, pensar os processos constitutivos da docência dos professores-formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura, papel esse em que também coloco-me como professora-formadora, exige que lancemos o olhar para essas dimensões constitutivas de uma nova proposta pensada, a partir dos Institutos Federais, para a formação de professores(as). No capítulo 1.2, quando inicio a escrita abordando sobre “memória, docência e pesquisa... O início do trajeto” faço um relato sobre como foi minha constituição, quase que mágica, como professora-formadora, em que em pouco mais de dois meses, “adormeci” sendo professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental e “acordei” sendo professora do Ensino Superior – Cursos de Licenciatura – e Pós-Graduação.

Um dos questionamentos que eu mesma me fazia era o fato de tentar compreender o que me qualificava a atuar abruptamente na docência do Ensino Superior nos Institutos Federais. Será que o simples fato de ser aprovada no concurso público me atribuía todos os saberes de que eu precisava para formar professores e professoras? Evidentemente que *vir-a-ser; tornar-se* docente implica muitos outros saberes e aprendizados, que ultrapassam a dimensão da aprovação em um concurso público. Para compreender essa atuação na/docência nos Cursos de Licenciatura, é necessário conhecer/compreender as bases legais que respaldam esse *ingressar/estar* na Instituição.

Sob o ponto de vista legal, pelo qual somos regidos socialmente, a aprovação em um concurso público outorga “sim” o exercício docente no cargo de Professor(a) de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em caráter efetivo, dando ciência pública a toda a sociedade, por meio da publicação no Diário Oficial da União. No entanto, para que qualquer docente possa atuar no ensino superior, a LDB nº 9394/96 traz a obrigatoriedade de que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art. 66). Além disso, a Resolução nº 013/2014 que define as Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação do IF Farroupilha, aponta em seu artigo 94 que, além da formação exigida pela LDB nº 9304/96, o docente deverá possuir, preferencialmente:

- I - experiência de, pelo menos 03 (três) anos no magistério superior;
- II - experiência de, pelo menos 03 (três) anos na educação básica, em caso de docente de curso de Licenciatura;
- III - experiência profissional, exceto magistério superior, de, pelo menos, 03 (três) anos, em caso de docente de curso de Bacharelado ou Tecnologia;
- IV - produção científica de forma contínua ao longo dos anos, com no mínimo 03 (três) publicações anuais;
- V - projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão em desenvolvimento (IF FARROUPILHA, 2014, art. 94)

Evidentemente, nem todos os docentes que atuam nos Cursos Superiores de Graduação atendem ao disposto nos incisos I ao V, do artigo 94, uma vez que o advérbio “preferencialmente” garante essa atuação, em não havendo outro profissional que atenda todos os requisitos. No entanto, como os professores dos Institutos Federais são docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, os(as) mesmos(as) profissionais de educação podem estar em exercício em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, desde Educação Básica até a Pós-Graduação.



Por se tratar da Educação Básica, Técnica e Tecnológica é admitido que os professores que ingressam nos Institutos Federais tenham apenas a formação em nível superior, conforme previsto no artigo 62 da LDB nº 9394/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação [...]” (BRASIL, 1996). Complementando essa informação, o parágrafo 1º desse mesmo artigo traz, ainda, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Ibidem).

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), traz também algumas exigências no que se refere à formação para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no seu artigo 40 - parágrafos e incisos seguintes:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em **cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas [grifo nosso]**, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os **sistemas de ensino devem viabilizar a formação [grifo nosso]** a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º **Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente [grifo nosso]**, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores [grifo nosso]**.

O artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012) é reproduzido literalmente no artigo 228 da Resolução CONSUP nº 102/2013 (IF FARROUPILHA, 2013), que define as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-Pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha,

quando se refere à formação docente. Na sequência, o artigo 229 traz que “no IF Farroupilha a formação inicial para a docência na EPTNM será realizada, preferencialmente por meio das licenciaturas ofertadas nos câmpus da instituição” e ainda que, para os docentes do IF Farroupilha que ainda não tenham a formação,

[...] serão previstas ações de formação para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, principalmente aos docentes ingressantes na instituição, no prazo máximo de 12 meses a contar do seu efetivo exercício na instituição, devendo ser devidamente certificada a sua participação (IF FARROUPILHA, 2013, art. 232).

Portanto, a formação inicial exigida para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio é dada pela formação obtida em Cursos de Graduação e Programas de Formação Pedagógica ou outras formas, de acordo com a legislação vigente. Cabe aos sistemas de ensino, em cooperação com o Ministério da Educação e com as instituições de Educação Superior, viabilizar essa formação aos professores e professoras graduados(as), ainda não licenciados(as), que já estejam em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados(as) em concurso público, assegurando o direito de que eles e elas possam participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica.

Para o exercício no Ensino Superior, ou seja, nos Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal Farroupilha – Bacharelado; Tecnologia; Licenciatura e Formação Pedagógica – além da formação em Cursos de Graduação e programas de Formação Pedagógica ou outras formas, o docente precisa ter a formação em nível de Pós-Graduação, prioritariamente, em programas de Mestrado e Doutorado, atendendo o disposto no artigo 66, da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Além de todas as exigências legais, impostas pela legislação educacional, quando se trata da formação de professores-formadores e professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura, é preciso atentar para o fato de que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Muitos são os desafios que perpassam a formação dos professores-formadores de das professoras-formadoras, ultrapassando as exigências legais da profissão. Historicamente a



formação docente esteve pautada na área específica, o que se reflete ainda hoje na formação de bacharéis e tecnólogos que realizam uma formação aligeirada, dita pedagógica, para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Diante das múltiplas possibilidades de atuação dos professores no contexto dos Institutos Federais, tornam-se necessárias políticas de formação permanente voltadas a esses docentes, qualificando a formação e, conseqüentemente, o exercício da docência na importante tarefa de formar outros professores, como é o caso dos Cursos de Licenciatura. Para isso,

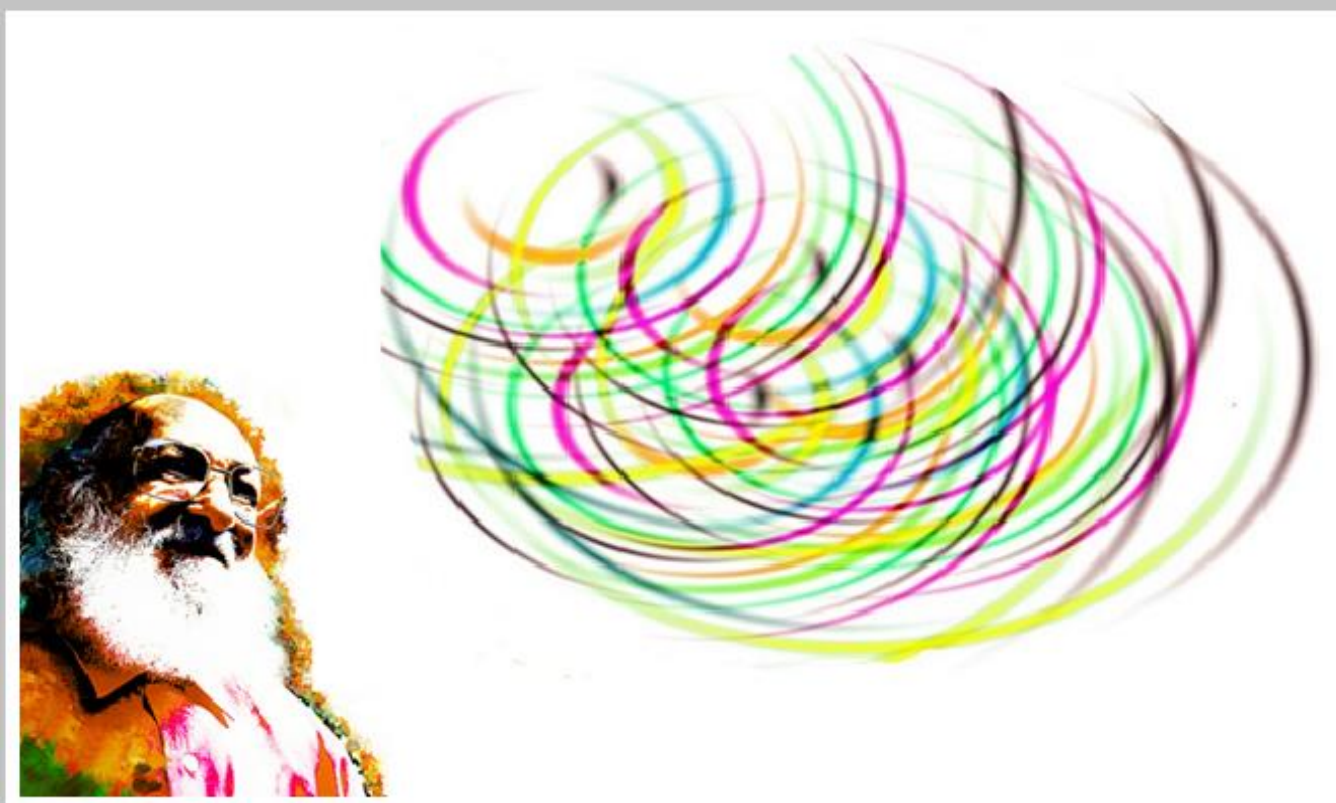
Entendemos que é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para esta área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento da equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2013, p. 362)

A formação de profissionais docentes, principalmente dos(as) professores(as)-formadores(as), não pode estar pautada apenas no cumprimento de imposições e exigências legais da profissão, mas precisa encarar o desafio de que essa formação precisa ser permanente, que oportunize uma reflexão constante da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pelo docente no exercício das suas funções. Uma formação que atente para o compromisso social e emancipador desses professores “[...] na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação” (SOUZA, 2013, p. 392).

Superar a própria formação se constitui, assim, em um desafio constante aos(às) docentes e à própria instituição que precisa identificar, avaliar as lacunas da formação para que, a partir delas, possa (re)pensar o processo de formação permanente voltado as reais necessidades que emergem nesse espaço de atuação. Para tanto, buscamos ir conhecendo e problematizando esses desafios, especificamente com os professores-formadores e professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha que foram os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, para compreender os processos auto(trans)formativos *da/na* docência e como esses desafios implicam na constituição do fazer/ser professor ou professora.

4 ANDARILHANDO PELOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTITUIÇÃO DA TRAMA COMPLEXA ENTRE DOCÊNCIA-PESQUISA

Se é no andar da carroça que se ajustam as abóboras, também é no andar da pesquisa que se reorganiza ela e se reconstrói de continuo harmonizando seus distintos momentos. A criatividade e persistência do pesquisador se deve a unidade de seu estilo, não a regras pré-definidas. Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos (MARQUES, 2011, p. 117)



Fonte: https://c1.staticflickr.com/4/3533/4060727832_5b63aa17f2

PESQUISA CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS INFORMATIVOS
MOVIMENTO LICENCIATURA **AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**
TEMÁTICAS CERADORAS
TRAMA COMPLEXA DIÁLOGOS PROBLEMATIZADORES

FORMAÇÃO DIÁLOGO PENSAR ANDARILHANDO
REFLETIR DIALOGAR CAMINHOS
PROFESSOR FORMADOR
METODOLÓGICO
DIALÉTICA PERCURSO INVESTIGATIVO



A frase do escritor Mário Osório Marques nos provoca a realizar alguns movimentos ao pensar sobre os encaminhamentos metodológicos que foram dados no decorrer do percurso investigativo. Quando nos propomos desenvolver uma pesquisa, precisamos realizar esse exercício de quem se coloca a caminhar *na incerteza dos caminhos*; de alguém que abandona seu “porto seguro” e se joga sem medo em busca do desconhecido, sem saber ao certo onde vai chegar.

Talvez o mais importante no transcorrer desses percursos seja curtir cada etapa do processo, deixar que *as abóboras possam ir se ajustando no embalar da carroça*, acompanhando atentamente os desdobramentos que o estudo vai delineando, com *criatividade e persistência do pesquisador*. Por isso, pesquisar é traçar um caminho ainda não feito, é ir em busca da ilha desconhecida, é despir-se de certezas já pré-estabelecidas; é “pensar certo” na perspectiva freireana, ou seja, de não estar demasiadamente certos e certas das nossas certezas (FREIRE, 1998).

Esse sentimento me remeteu a uma história do escritor José Saramago que li, a primeira vez, em uma pesquisa de dissertação de mestrado de uma amiga muito especial. Nela o escritor traduz um pouco dos sentimentos que me atravessaram quando pensei em traçar um caminho, uma rota para a pesquisa que me propus a desenvolver. Uma viagem que, apesar de familiar também é estranha, uma viagem rumo à ilha ainda desconhecida onde não sabia ao certo quem ou o que iria encontrar.

Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas? Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas. E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura? Se eu lhe pudesse dizer, então não seria desconhecida (SARAMAGO, 1998, p.17).

Nessa viagem rumo à ilha desconhecida algumas coisas já sabia que iria encontrar no percurso: um grupo de professores-formadores e professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura de uma instituição ainda bastante jovem; docentes que atuam desde a Educação de Jovens e Adultos até o Ensino Superior e/ou Pós-Graduação; um território de disputas entre os conhecimentos das áreas específicas e pedagógicas que compõe a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura. No entanto, muitas outras coisas que fui descobrindo sequer fazia ideia de que se apresentariam no decorrer da “navegação”. Conforme escrevi na carta enviada aos meus coautores e às minhas coautoras, que apresentarei mais adiante, no período de quatro anos do processo de doutoramento, passamos por muitas dores, mas

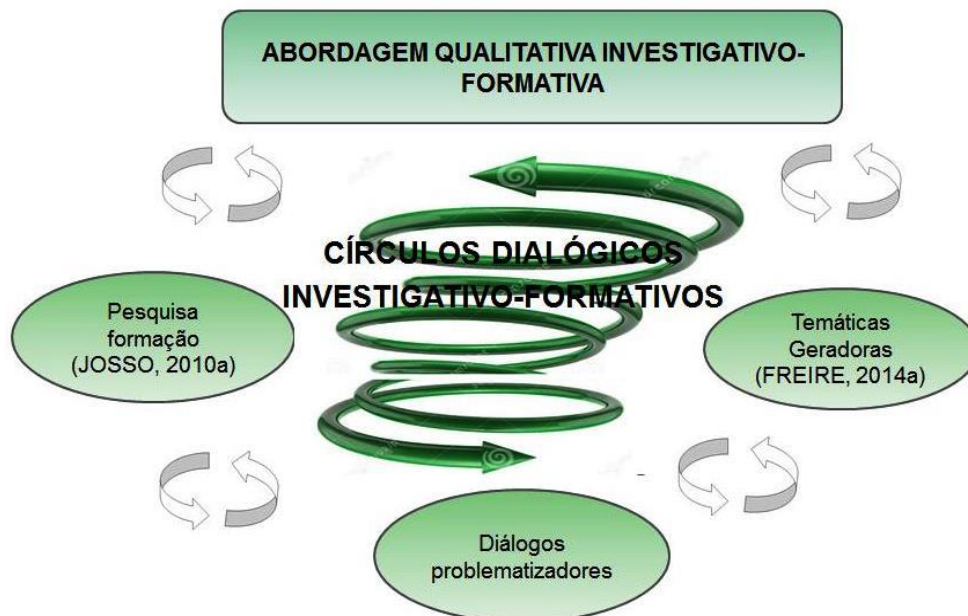
também muitos saberes, sabores e descobertas. Posso afirmar que minhas dores foram além das imagináveis para um processo como esse, ultrapassando (e muito) os problemas da pesquisa. Afinal, tudo faz parte da pesquisa, porque somos uma inteireza e não deixamos de ser gente quando nos tornamos pesquisadores ou pesquisadoras.

Foi com *a inteireza de meu corpo consciente* (FREIRE, 2014a), entre recessos e retomadas, que busquei compreender no decorrer dos percursos investigativos as particularidades que revelaram o universo de significados dos processos auto(trans)formativos *da/na* docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha, que também perpassam o meu fazer docente como professora-formadora, a partir do desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

Assim, tentei sistematizar algumas rotas rumo a *ilha desconhecida* que me movimentaram a *pensar e interpretar* as concepções e práxis desses(as) professores-formadores e professoras-formadoras *dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com meus semelhantes*, ou seja, outros(as) profissionais docentes. Rotas, essas, que giraram em torno da abordagem qualitativa investigativo-formativa, tomando como proposta epistemológico-política os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos que se constituem pela aproximação entre os Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014a) e a Pesquisa-formação de Marie Christine Josso (2010a, 2010b); não no sentido de copiar ou repetir, mas de reinventar, pela recriação dialógica, uma proposta de pesquisa e auto(trans)formação, na qual todos e todas pudessem dizer a sua palavra e se assumirem como sujeitos epistemológicos e políticos. Assim, a pesquisa de delineou a partir de algumas ideias-chave:

Figura 4 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Em toda proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos perpassa um conceito que é basilar para a dinamicidade dos encontros com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, que também foi um dos conceitos centrais para a investigação da pesquisa, por meio do qual se buscou refletir criticamente sobre os processos auto(trans)formativos da constituição da docência dos professores-formadores e professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura: o diálogo problematizador, para o que é imprescindível a escuta sensível e o olhar aguçado. Nos Círculos Dialógicos fomos dialogando com os coautores e as coautoras sobre os processos auto(trans)formativos *da/na* docência, a partir das temáticas geradoras²⁸ (FREIRE, 2014a) que foram emergindo, uma vez 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. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar,

²⁸ O conceito de tema gerador é cunhado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Em suas palavras, “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2014a, p. 130 – nota de rodapé), podendo partir do mais geral ao mais particular.

realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2014a, p. 121-122)

O diálogo problematizador foi o movimento utilizado para se compreender os processos de constituição da docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos no decorrer das suas trajetórias, das suas vivências, suas histórias de vida, das suas relações com a docência. Nesse sentido, a temática geradora se torna extremamente significativa à pesquisa, uma vez 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*” (FREIRE, 2014a, p. 136).

O grande diferencial do trabalho desenvolvido por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos é que esses momentos/movimentos não se constituem apenas em encontros para leituras, discussões, problematizações, mas em espaços-tempos auto(trans)formativos dialógicos onde os professores e as professoras pensam, refletem e dialogam cooperativamente, [re]significando suas práticas pedagógicas, bem como seus processos formativos.

O que aproxima a Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos é exatamente o fato de que, em nenhuma delas, a pesquisa é desenvolvida *sobre* os sujeitos interlocutores ou *sobre* determinado contexto; ao contrário, ambas dialogam *com* os(as) sujeitos e o contexto e *com* eles e elas apontam, constroem possibilidades de auto(trans)formação, mesmo porque “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2012, p. 15).

Portanto, nos delineamentos metodológicos da pesquisa não nos detivemos em descrever essa ou aquela metodologia, ou o passo a passo percorrido. As poucas certezas que nos acompanharam foram as escolhas de algumas rotas e os(as) nossos(as) companheiros e companheiras de viagem, pois entendemos que o fluir da pesquisa é a própria metodologia, uma vez que “se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados [...]” (MARQUES, 2011, p. 118). E esse discurso só foi possível descrever à medida que começamos a vivenciar os primeiros processos e movimentos.



4.1 NOSSOS COMPANHEIROS E COMPANHEIRAS DE VIAGEM: OS(AS) INTERLOCUTORES(AS)-COAUTORES(AS) DA PESQUISA

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente [...] (FREIRE, 1998, p. 58-59.

Para nos acompanhar na instigante viagem da pesquisa convidamos alguns interlocutores-coautores e algumas interlocutoras-coautoras, diferentes *gentes*, entendendo que “[...] todos os participantes são reconhecidos como sujeitos epistemológicos e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados [...]” (HENZ, 2015, p. 19).

Pensar nos companheiros e companheiras de viagem era um tanto claro e nebuloso ao mesmo tempo. Claro por se tratar dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam/atuavam nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha; nebuloso por se tratar de 18 Cursos, ofertados em oito *campi* da Instituição em diferentes cidades do Rio Grande do Sul (RS) e por não saber, tampouco, se eles e elas iriam aceitar *andarilhar* conosco nesse instigante “caminhar para si” (JOSSO, 2010a) com os outros e as outras.

Devido ao número significativo de Cursos de Licenciatura existentes na Instituição, pensamos em utilizar critérios que nos ajudassem a delimitar os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa. O primeiro deles foi dialogar com os(as) estudantes que estavam cursando os semestres finais do Curso de Licenciatura (6º, 7º e 8º semestres) e solicitar que indicassem, por meio de um questionário no *Google Drive*, um professor-formador ou uma professora-formadora que, durante o curso, tivesse de alguma forma contribuído significativamente na sua formação como *gente* e futuro(a) professor ou professora; que tivessem *incendiado a vida deles com tamanha vontade* (GALEANO, 2014), a ponto de serem lembrados como pessoas importantes que contribuíram fundamentalmente com seus processos auto(trans)formativos. Depois da indicação seria realizada uma análise, a fim de identificar os professores e professoras mais mencionados(as) pelos(as) licenciandos(as) em cada curso, sendo esses(as) os(as) que seriam convidados(as) a participar da pesquisa, preferencialmente um professor ou uma professora de cada Curso.

A intenção inicial era utilizar como critério de participação nos Círculos Dialógicos os professores-formadores e as professoras-coautoras indicados(as) pelos(as) licenciandos(as), o

que acabou não ocorrendo, uma vez que o convite para participar dos Círculos foi extensivo a todos(as) os(as) docentes dos Cursos de Licenciatura, por sugestão da banca no momento de qualificação do projeto de tese. De qualquer forma, mesmo o foco da investigação sendo os(as) professores(as)-formadores(as), consideramos importante *escutar a voz* dos(as) futuros professores e futuras professoras – os(as) licenciandos(as) – uma vez que estão concluindo seus processos formativos e já conviveram com os(as) docentes dos Cursos de Licenciatura, podendo apontar subsídios importantes para compreendermos como esses(as) professores-formadores e professoras-formadoras dinamizam os próprios processos auto(trans)formativos *da/na* docência.

Para tanto, a pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Etapa 1: Questionário com os(as) licenciandos(as) do 6º, 7º e 8º semestre

- 1º) Contato com os(as) Coordenadores(as) dos 14 Cursos de Licenciatura, solicitando o e-mail dos(as) licenciandos(as) do 6º, 7º e 8º semestre.
- 2º) Elaboração de um questionário, utilizando a ferramenta do *Google Drive*, para ser encaminhado aos(às) licenciandos(as).
- 3º) Encaminhamento do link do questionário²⁹ aos(às) licenciandos(as), de outubro a dezembro de 2016.
- 4º) Utilização dos constructos do questionário para problematização em alguns Círculos Dialógicos realizados com os professores-formadores e as professoras-formadoras.

Como o questionário no *Google Drive* foi realizado ao final de 2016, apenas os(as) licenciandos(as) de 14 (catorze) cursos estavam no 6º, 7º ou 8º semestre e participaram da pesquisa, uma vez que dois Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (*Campus* Panambi e Santa Rosa) iniciaram seu funcionamento no 1º sem/2015; o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (*Campus* de Santo Augusto) iniciou seu funcionamento no 1º sem/2016 e o Curso de Licenciatura em Computação (*Campus* de Santo Ângelo) iniciou seu funcionamento no 1º sem/2017.

Etapa 2: Questionário com os professores-formadores e as professoras-formadoras

- 1º) Contato com os(as) Coordenadores(as) dos 17 Cursos de Licenciatura³⁰, solicitando o e-

²⁹ Os constructos interpretativo-compreensivos, a partir das informações do questionário realizado com os(as) licenciandos(as), compõem o subcapítulo 5.2 da tese: Os reflexos do espelho: como são vistos(as) os(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura? Com a palavra, os(as) licenciandos(as)!

³⁰ O Curso de Licenciatura em Computação iniciou seu funcionamento no 1º semestre de 2017, por isso os docentes não foram convidados para participar do questionário do *Google Drive*.



mail dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuavam ou atuaram nos Cursos de Licenciatura.

2º) Elaboração de um questionário, utilizando a ferramenta do *Google Drive*, para ser encaminhado aos professores-formadores e professoras-formadoras.

3º) Encaminhamento do link do questionário³¹ aos(as) docentes dos Cursos de Licenciatura, de outubro a dezembro de 2016.

4º) Utilização dos constructos do questionário para problematização em alguns Círculos Dialógicos realizados com os professores-formadores e as professoras-formadoras.

Etapa 3: Realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos³² com os professores-formadores e as professoras-formadoras

1º) Convite, por e-mail, aos professores-formadores e as professoras-formadoras para participar dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

2º) Realização de encontros presencial e por videoconferência com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos 17 Cursos de Licenciatura³³.

Mesmo havendo participação dos(as) licenciandos(as) em parte do caminho investigativo, os(as) principais interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa foram os professores-formadores e as professoras-formadoras dos 17 Cursos de Licenciatura dos diferentes *campi* do Instituto Federal Farroupilha que aceitaram percorrer conosco essa instigante viagem pelos caminhos auto(trans)formativos da/na docência.

4.2 PESQUISA-AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM FREIRE E JOSSO: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS COMO RECONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES

Necessita, sim, o pesquisador de sua própria bússola e de saber o que procura. Não do saber as respostas, mas do saber perguntar ao que lhe vier pela frente, na perspectiva do tema-centro de seu desejo de mais e melhor saber e sob o contínuo acicate e a inspiração da hipótese-guia de seus passos.
(MARQUES, 2011, p. 118)

³¹ Os constructos interpretativo-compreensivos, a partir das informações do questionário realizado com os docentes, compõem o subcapítulo 5.1 da tese: Professores(as)-formadores(as) e seus processos auto(trans)formativos: olhando-se no espelho.

³² Os constructos interpretativo-compreensivos, a partir dos diálogos construídos nos Círculos Dialógicos, compõem o capítulo 6 da tese: Ao olhar juntos(as), outras imagens despontam: os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

³³ Os professores-formadores e as professoras-formadoras do Curso de Licenciatura em Computação (SAN) foram convidados(as) para participar dos Círculos Dialógicos que ocorreram em 2017, porém não houve participação de nenhum(a) docente do curso.

Ao iniciar um processo investigativo, além das questões e das perguntas que orientam e direcionam nossos olhares para algum lugar, começamos a nos questionar sobre que lugar é esse, o contexto em que está inserido, quem poderemos encontrar. Remetemo-nos, inevitavelmente, a caminhos a serem percorridos, e para isso utilizamos a *bússola de pesquisadores* para subsidiar a busca pelo desconhecido nos labirintos da pesquisa. Conforme já anunciado, para contribuir nessa instigante viagem, trouxemos para o diálogo a pesquisadora suíça Marie Christine Josso e o educador brasileiro Paulo Freire, aproximando a pesquisa-formação e os eixos de prática propostas pela autora com os Círculos de Cultura, inspirando-nos na ousadia recreativa da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos.

Importante mencionar que a proposta teórico-metodológica da Pesquisa-formação foi trabalhada e difundida, inicialmente, por Gaston Pineau e, posteriormente, por Marie-Christine Josso (2010a; 2010b) que deu continuidade ao aprofundamento dessa proposta. A Pesquisa-formação, assim como a Pesquisa-ação, “[...] se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento e a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal” (JOSSO, 2010a, p. 102), ou seja, busca articular a construção do conhecimento e a transformação social, de modo que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam, na interação com os outros, as outras e o contexto, auto(trans)formarem-se pela tomada de consciência, transformando também sua realidade.

Na Pesquisa-formação existe uma influência muito forte das teorias voltadas às histórias de vida e à (auto)biografia, defendendo fortemente a perspectiva de que toda pesquisa envolve o conhecimento de si mesmo(a), a capacidade de (auto)reflexão, de formação, de auto(trans)formação dos(as) sujeitos que trabalham para consciência de si e do meio em que estão inseridos(as) (JOSSO, 2010a). Nessa dinamicidade, tanto o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) como os(as) interlocutores(as)-coautores(as) se desenvolvem e se (auto)transformam, sendo a formação e as experiências formadoras a centralidade dos processos/movimentos da/na pesquisa.

De acordo com Marie-Christine Josso (2010a), a Pesquisa-formação pode se dar em três níveis: o nível individual, através dos processos subjetivos e pessoais; o nível metodológico, pensando a abordagem biográfica articulada às atividades de Pesquisa-formação; e o nível teórico, que vai tratar da formação e seus processos. Além disso,

A Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista dos campos de



operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação (JOSSO, 2010a, p.101).

Por isso mesmo, os processos formativos-investigativos são um andarilhar com o outro e a outra, mas, primeiramente, consigo mesmo; é um caminhar para si (Ibidem); e esse caminhar é visto como uma possibilidade de auto(trans)formar-se, no caso, os professores-formadores e as professoras-formadoras que são os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, e a própria pesquisadora-coordenadora que compartilha desse lugar da/na docência.

A opção por trabalhar na perspectiva da Pesquisa-formação de Marie Christine Josso (2010a, 2010b) se deve, também, por sua aproximação com a proposta de Educação Libertadora de Paulo Freire, pois em diferentes registros da sua obra a autora utiliza a epistemologia freireana para fundamentar suas concepções, propiciando a aproximação entre os dois autores nos processos construtivos da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Esses, por sua natureza dialógica, permitem a dialeticidade entre leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE; MACEDO, 2013) sempre contemplando o reconhecimento das diferentes leituras da realidade e suas intervenções auto(trans)formativas, tanto do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) como dos(as) interlocutores(as)-coautores(as).

Nesta perspectiva, a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformação de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação (JOSSO, 2010a, p. 19).

A ação de *voltar-se para si* propiciada pela Pesquisa-formação integra a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, uma vez que os movimentos vão dando dinamicidade aos processos internos, mas também e fundamentalmente, na inter-relação com os outros e com as outras. Assim, “a mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações” (JOSSO, 2010a, p. 125), ou seja, de suas auto(trans)formações. Essa tomada de consciência do(a) sujeito aprendente, capaz de transformar a si mesmo(a) e a própria realidade, não se constitui em processos que se dão apenas *para* os(as) sujeitos da pesquisa, mas que vão se construindo *com* todos(as) os(as) interlocutores(as) que contribuem cooperativamente na investigação, envolvendo tanto os(as) sujeitos coautores(as) como o(a) sujeito pesquisador(a) que se colocam a caminhar juntos(as), na busca por suas auto(trans)formações. Outrossim,

Essa dialética entre práticas individuais e atividades interativas constitui a problemática fundamental de uma formação intelectual, ao longo da qual o pesquisador se institui como sujeito ao mesmo tempo autônomo e interdependente, assumindo a responsabilidade de seu processo de conhecimento no seio de uma coletividade, negociando sua contribuição e o sentido que ele lhe dá (JOSSO, 2010a, p. 32).

Assim, desafiados(as) pelo contexto educacional e inspirados(as) pela Pesquisa-formação e pelos Círculos de Cultura, o Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus* buscou assumir a responsabilidade dos processos autônomos e interdependentes de construção do conhecimento e de auto(trans)formação permanente, aventurando-se na reinvenção de uma proposta político-metodológica. Dentre as práxis do grupo, uma das premissas é o estudo e aprofundamento dos pressupostos epistemológico-políticos das obras de Paulo Freire que fundamentam a proposta que está sendo construída.

Partindo das inquietações e estudos, no que se refere aos delineamentos metodológicos da pesquisa *com e a partir* de Paulo Freire, é que surge a proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que não se constitui apenas em uma metodologia; ela se configura em uma proposta epistemológico-política que vem orientando a dinamização dos encontros de estudo e pesquisa, bem como as auto(trans)formações permanentes com os educadores e as educadoras das escolas da Educação Básica e demais projetos. Além disso, por ser uma proposta que vem sendo construída e assumida cooperativamente, com os(as) diferentes interlocutores(as), muitas pesquisas de mestrado e doutorado já realizadas ou em andamento vêm estudando e aprofundando a sua viabilidade como práxis de pesquisa e auto(trans)formação *com* professores e professoras.

A proposta adotada nos Círculos Dialógicos segue a dinâmica e a intencionalidade dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014a), constituindo-se em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam pelo *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014) no e com o grupo e, juntos(as), a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora. Para a realização das pesquisas com os professores e professoras, propõe-se a realização de encontros grupais (para o mestrado, sugere-se um mínimo de seis e para o doutorado, um mínimo de dez), numa reinvenção dos Círculos de Cultura, realizados nas práxis freireanas. Nessa dinamicidade é que

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive 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 (FIORI, 2014, p. 24).

A originalidade dos Círculos de Cultura propostos por Freire, e problematizados/contextualizados pelo filósofo Ernani Maria Fiori no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2014a), rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, de escola, de ordem, de disciplina, numa relação cooperativa e de reciprocidades. Diante de muitas pesquisas bancárias sobre a formação de professores(as), os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propõem a perspectiva de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) *com* os professores e as professoras; os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa aparecem nesse contexto como pessoas que ensinam e aprendem, uns e umas em comunhão com os(as) outros(as), capazes de construir e sistematizar conhecimentos e serem sujeitos da sua auto(trans)formação e da (re)elaboração do mundo.

Por compreender que os processos de pesquisa e de construção de conhecimentos se estabelecem sempre na relação *com* o outro e a outra, intersubjetivamente, “[...] todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder³⁴ mediando os diálogos investigativo-formativos” (HENZ, 2015, p. 21) que, no caso dessa pesquisa, denominamos de pesquisador(a)-coordenador(a), uma vez que irá coordenar o processo investigativo junto aos professores-formadores nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, sobre os quais trataremos mais adiante com maior aprofundamento.

Assim como nos Círculos de Cultura propostos por Freire (2014), também nos Círculos Dialógicos não há apenas um(a) pesquisador(a) que investiga uma realidade alheia a sua, mas alguém que, além de problematizar a própria realidade, coordena os processos investigativos, problematizando e propiciando condições para que o diálogo entre os coautores e as coautoras aconteça, intervindo minimamente nesse processo. Embora assumindo papéis diferenciados, tanto o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) quanto os(as) interlocutores(as)-coautores(as) assumem com protagonismo e autoria seus processos investigativo-auto(trans)formativos.

Nessa perspectiva, justifico a utilização do hífen entre as palavras “professores(as)-

³⁴ Algumas pesquisas desenvolvidas por integrantes do Grupo *Dialogus* irão denominar como pesquisador líder aquele que media os diálogos investigativo-formativos nos Círculos Dialógicos. No entanto, dada a autoria e coautoria na construção de cada processo investigativo, utilizaremos nessa pesquisa a denominação “pesquisador(a)-coordenador(a)” por entender que essa nomenclatura retrata com maior fidedignidade o papel do coautor(a) que media e coordena os diálogos na processualidade dos encontros.

formadores(as), pesquisador(a)-coordenador(a) e interlocutores(as)-coautores(as)” por entender que, ao falarmos em formação *com* professores e professoras, essa é uma correlação inerente ao processo formativo, o que implica a dialética entre ensinar-aprendendo e aprender-ensinando, bem como o movimento de formar e (auto)(trans)formar-se. São eles e elas – os(as) professores(as)-formadores(as) – que serão os(as) interlocutores(as)-coautores(as) do processo investigativo.

Assim, não existe a figura de alguém que sabe mais, mas de um(a) coordenador(a) do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas *no* e *com* o grupo, partindo do princípio de que “no círculo de cultura [...] aprende-se em ‘reciprocidades de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FIORI, p. 15, 2014). Assim também nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não se ensina; aprende-se em “reciprocidade de consciências” (Ibidem), onde os(as) sujeitos coautores e coautoras, ao refletirem sobre a sua própria prática, buscam evidenciar as contribuições desses diálogos construídos *com* o grupo na sua auto(trans)formação permanente. Além disso, esses momentos/movimentos auto(trans)formativo-dialógicos se constituem em horizontes e ambiências de compartilhamento de vivências e práticas educativas escolares, a fim de [re]significá-las, sempre articuladas aos pressupostos epistemológico-políticos freireanos.

Nos encontros de pesquisa com os professores e as professoras, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) dinamiza e media os diálogos problematizadores e as temáticas geradoras, buscando desafiar uma reflexão crítica *com* o grupo de interlocutores(as)-coautores(as), intervindo minimamente, tendo como foco a temática que orienta os processos investigativo-formativos propostos. Os Círculos Dialógicos não têm a pretensão de ser uma técnica de pesquisa previamente elaborada para ser aplicada, mas fazer do diálogo a *própria diretriz de uma experiência* (BRANDÃO, 2010), geradora de uma ação-reflexão-ação problematizadora, de onde emergem novos conhecimentos e a possibilidade de auto(trans)formação por meio da partilha de experiências, da reflexão sobre elas e da constante busca de subsídios teóricos num permanente aprender a “dizer a sua palavra” (FIORI, 2014). Palavra, essa, geradora de cultura, de saberes, de vida, que diz muito da realidade vivenciada por homens e mulheres, potencializadora de novos horizontes, novas sistematizações e *quefazeres* auto(trans)formativos e educativos.

Essa proposta epistemológico-política vem sendo estudada e assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*, não como um método a ser seguido, mas como uma opção



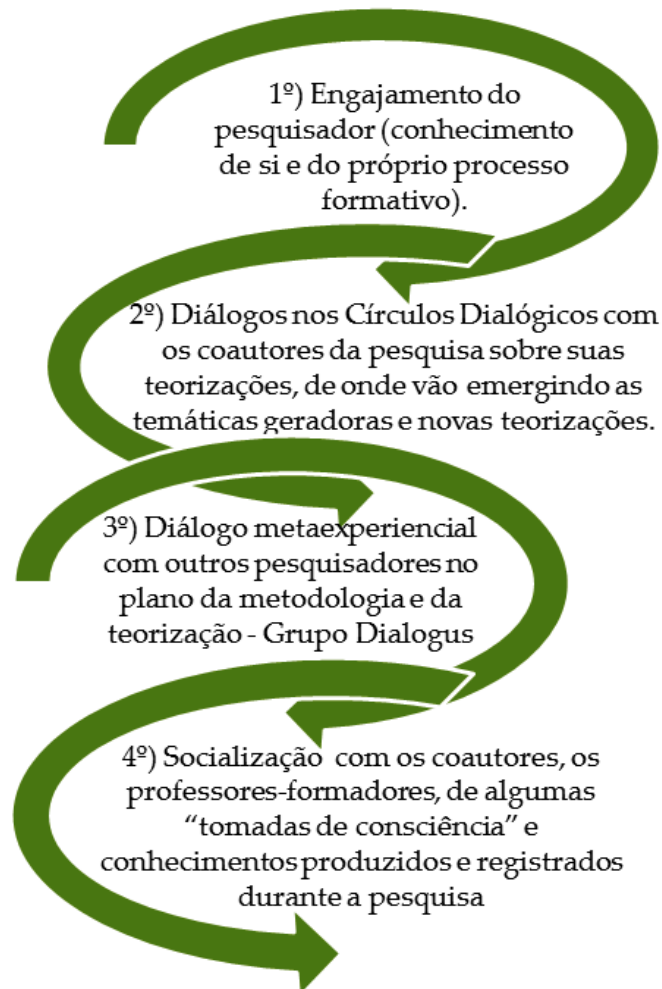
teórico-metodológica a ser reconstruída, repensada, recriada, a partir da realidade histórica, que for se apresentando por meio do diálogo, atentando para o fato de que “o mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele” (BRANDÃO, 2013, p. 68). Esse sempre foi um pressuposto de Freire, afirmando que o método não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso, mas ele serve a cada nova situação; por isso a necessidade de reinventá-lo. Em conversa com Faundez, Freire ratifica esse posicionamento, afirmando que “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 41).

Na obra *O que é método Paulo Freire* (BRANDÃO, 2013) fica evidente o desejo de não transformar sua proposta em um método rígido, uma lógica dada *a priori* ou uma ordem pré-estabelecida para o ato de ensinar e aprender. Assim também a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se apresenta como uma *proposta de trabalho-diálogo* (Ibidem), tomando o diálogo problematizador como práxis pedagógica, epistemológica e política.

Em cada proposta construída com um novo grupo essa premissa é retomada e reafirmada para que todos(as) os(as) participantes se assumam como coautores e coautoras, a partir dos seus contextos, buscando uma leitura crítica da realidade social e educacional, sempre respeitando a forma própria de cada grupo se organizar para melhor dinamizar os processos de pesquisa e auto(trans)formação. O diálogo está sempre presente nessa dialética individual-coletiva; estabelecida na relação teoria/prática por meio da ação-reflexão-ação, perpassando e constituindo os diferentes movimentos.

Por meio da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, articulada à Pesquisa-formação, nos colocamos como pesquisadores e pesquisadoras sujeitos da pesquisa, estando também em processos aprendente-cognoscentes da/na docência. Nesses movimentos dialéticos entre a pesquisadora-coordenadora e os(as) interlocutores(as)-coautores(as) realizamos os processos de objetivação do conhecimento, que só se realizam quando se concebe uma “[...] metodologia de pesquisa que disponha estrategicamente os tempos de autorreflexão e de inter-reflexão” (JOSSO, 2010, p. 32). Na articulação entre essas duas propostas, buscamos sistematizar os constructos vivenciados e experienciados pelos Círculos Dialógicos, a partir de 4 eixos de práticas:

Figura 5 – Processo investigativo, a partir de quatro eixos de práticas, inspirado em Josso (2010a)



Fonte: Elaboração da pesquisadora

No **primeiro eixo de prática** aparece, fundamentalmente, o engajamento do pesquisador “[...] num trabalho de objetivação de si mesmo no que o caracteriza sujeito aprendente-cognoscente” (JOSSO, 2010, p. 32). Esse trabalho requer uma prática de conhecimento de si mesmo(a), dos próprios processos formativos, dos conhecimentos e das aprendizagens que foram sendo tecidas ao longo dos processos aprendentes da/na docência. Para Josso, esse movimento culmina na elaboração de uma “Biografia Educativa”³⁵, que permite uma constante reflexão sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes.

Por estarem envolvidos(as) com os processos auto(trans)formativos *da/na* docência, refletem juntos(as) sobre os *quefazeres* docentes, a partir da proposição da construção de

³⁵ O significado de *Biografia Educativa* é cunhado por Josso (2010a), a partir do conceito de Dominicé, afirmando que “a Biografia Educativa serve para explicitar e compreender os componentes do processo de formação do aprendente, ‘como eles aprenderam o que sabem’, quais os valores e desafios de sua formação, que lugar ocupam as ações educativas em seu processo de formação [...]” (p. 134).

memórias auto(trans)formativas, voltadas à perspectiva da Biografia Educativa. Nesse processo é dada ênfase aos fatos, acontecimentos, vivências que tenham influenciado na constituição docente, “porque narrando o ‘como eles aprenderam o que sabem’, os narradores dizem o que sabem daquilo que aprenderam. As Biografias Educativas podem tornar-se a entrada na compreensão dos processos de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2010a, p. 73).

No **segundo eixo de prática** é o momento do(a) pesquisador(a) confrontar, dialogar nos Círculos Dialógicos com os interlocutores e as interlocutoras da pesquisa sobre suas teorizações, a partir da tomada de consciência. No movimento dialético e dialógico vão emergindo novas teorizações, novas formas de ver e compreender a própria docência, a partir das contribuições de cada um(a) dos(as) sujeitos envolvidos(as). É importante ressaltar que tanto o(a) pesquisador(a) quanto os(a) interlocutores(as) estão “integrados em experiências” (Ibidem, p. 33), o que permite que novas teorizações e reflexões possam ir emergindo, (re)pensando a práxis educativa.

No **terceiro e último eixo de prática** apontado por Josso, “[...] o pesquisador mantém um diálogo metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização” (Ibidem). No desenvolvimento da pesquisa, para contemplar esse terceiro eixo, foi realizado um Círculo Dialógico com o Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*, onde a produção de conhecimento foi “[...] fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas” (Ibidem). Assim, os(as) pesquisadores(as) do Grupo, por estudarem a mesma *metodologia e teorização*, trouxeram subsídios para contribuir e dialogar sobre os constructos da pesquisa, utilizando-se da proposta metodológica, epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, uma vez que todos e todas, direta ou indiretamente, estão inseridos(as) no contexto escolar e com os processos constitutivos da docência.

Para finalizar o processo de objetivação do conhecimento, realizamos a proposição de um **quarto eixo de prática**, além dos três propostos pela pesquisadora Josso (2010a), considerando o nosso processo de inacabamento que é o que nos torna eternos aprendentes e em auto(trans)formação permanente. No quarto eixo compartilhamos com os interlocutores-coautores da pesquisa algumas “tomadas de consciência” (FREIRE, 2008), conhecimentos produzidos e registrados no percurso da pesquisa a partir dos diálogos, das idas e vindas problematizadas nos Círculos Dialógicos, perpassando pelos três eixos de prática.

O terceiro e quarto eixos foram problematizados em dois encontros nos Círculos

Dialógicos; no segundo eixo, a realização dos Círculos ocorreu com maior frequência por ser momentos/movimentos de dialogar sobre as teorizações e construção das objetivações dos professores-formadores e das professoras-formadoras. Nesse eixo emergiram as temáticas geradoras, outras teorizações e diferentes formas de ver e compreender os próprios processos auto(trans)formativos, sendo que “todo ou parte desse conhecimento pode participar na elaboração de um saber coletivamente reconhecido se se chegar a um consenso quanto a seu valor para uma coletividade” (JOSSO, 2010a, p. 33)³⁶.

Para além da elaboração de um *saber coletivamente reconhecido* ou de um *consenso quanto a seu valor para uma coletividade*, a pesquisa auto(trans)formação tem a intenção de problematizar, por meio do conflito e do diálogo problematizador, o reconhecimento e valorização dos diferentes saberes colocados em xeque e/ou socializados nos Círculos Dialógicos, provocando a participação dos(as) interlocutores(as) nas interações reflexivas *do e com* o grupo sobre os processos de constituição da docência e os conhecimentos que estão imbricados nesses movimentos.

Nesse sentido, os processos de objetivação do conhecimento passam por várias etapas de reconhecimento, respeitando a dinamicidade dos/nos movimentos dos Círculos Dialógicos que vão surgindo na medida em que os diálogos vão acontecendo, na tecitura das relações com os(as) sujeitos e com o contexto social, numa trama dialética em que uns estão imbricados nos outros, ainda que em alguns momentos um ou outro venha a ocorrer mais explicitamente.

4.2.1 Os movimentos que perpassam os Círculos Dialógicos: uma trama dialógica e dialética³⁷

Falar nos movimentos que compõem os Círculos Dialógicos é falar em uma trama que se organiza dialógica e dialeticamente e, por isso, não se pode mencionar nesse contexto a ideia de seguir uma sequência ou ordem pré-estabelecida, uma vez que “trata-se de uma proposta epistemológico-política eminentemente dialética e construtiva com vistas à transformação” (HENZ, 2015, p. 19). Nessa dinamicidade é possível que durante os diálogos que vão sendo tecidos com os outros e as outras, nos Círculos Dialógicos, alguns movimentos

³⁶ Os eixos de prática serão sistematizados e discutidos com maior aprofundamento no capítulo 6.

³⁷ Este subcapítulo, pelo fato de compor o projeto de tese aprovado pela banca de qualificação em agosto/2016, foi submetido, aprovado e publicado na Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44026>>.



não apareçam tão explicitamente e outros se evidenciem mais, desde que suscitados e problematizados, a partir da realidade vivenciada pelos(as) interlocutores(as)-coautores(as).

Os diferentes movimentos estão imbricados em uma espiral ascendente, proativa e dialética, onde todos se interligam e perpassam numa totalidade complexa, tornando-se condição uns dos outros, sem a necessária “passagem” ou “sobreposição” de uns sobre os outros. Também pode ocorrer de cada um desses movimentos se manifestar com maior (ou menor) força em momentos diferentes para a individualidade dos(as) participantes, o que no coletivo grupal gera a dialética de todos os movimentos, interagindo simultaneamente em um mesmo encontro.

Embora não exista uma linearidade dos movimentos nos Círculos Dialógicos, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) tem um importante papel para que os movimentos aconteçam, sendo o(a) mediador(a) dos diálogos investigativo-formativos que vão surgindo *no* e *com* o grupo. Os elementos problematizadores para os diálogos são, inicialmente, propostos pelo(a) pesquisador(a) que está coordenando o encontro, podendo ser por meio de falas, imagens, trechos de filmes, fotos, músicas, enfim, questões problematizadoras que *falem* da realidade e sobre a temática foco da pesquisa, dando dinamicidade aos movimentos. A escuta sensível e olhar aguçado, inclusive do(a) pesquisador(a)-coordenador(a), é um dos primeiros movimentos que, normalmente, vai desencadeando os demais, sempre de maneira dialética e dialógica *no*, *com* e *a partir* das problematizações do grupo.

Vale lembrar que algumas pesquisas de mestrado e doutorado³⁸, realizadas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*, bem como alguns capítulos de livro, vêm contribuindo na construção dessa proposta metodológico-epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos *com* e *a partir* do grupo, no qual boa parte desses movimentos que ora apresentamos já aparecem, mas ainda não contemplando os oito

³⁸ Algumas pesquisas de Dissertação de Mestrado desenvolvidas por integrantes do Grupo de Estudos *Dialogus*, envolvendo a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: DRESSLER, Marlize. **A formação permanente no tempo-espaço da escola: “olhares” de gestoras coordenadoras pedagógicas.** 2013. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2013; RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi. **Professores(as) da EJA: Círculo de Diálogos como práxis pedagógica humanizadora.** 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2014.; FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2015; KAUFMAN, Nisiael de Oliveira. **A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades.** 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2015; OLIVEIRA, Luiz Renato de. **Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da Educação de Jovens e Adultos.** 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2015; RAMOS, Maria Rosângela Silveira. **PIBID de Química e Biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans)formação permanente docente.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2017.

movimentos aqui mencionados. Ressalta-se, também, que a fundamentação da proposta epistemológico-política é uma construção cooperativa de conhecimentos, oriunda dos diálogos e reflexões que vêm emergindo nos encontros do grupo e nas pesquisas *com* os professores e *com* as professoras.

Na pesquisa de doutorado da qual compartilhamos a coautoria com os professores-formadores, com as professoras-formadoras e o Grupo *Dialogus*, utilizamos a espiral como a representação dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para representar a dinamicidade dos movimentos vivenciados com o grupo que participou da construção dessa proposta epistemológico-política. De acordo com a processualidade de cada movimento investigativo, a representação dos Círculos Dialógicos vai sendo (re)construída de forma muito singular em cada pesquisa, com diferentes formas, cores e entrelaçamentos, o que representa a dinamicidade dos movimentos vivenciados nos Círculos. Por esse motivo, nas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores(as) do grupo *Dialogus*, já realizadas ou em andamento, poderão ser encontradas diferentes versões da representação dos Círculos Dialógicos que, embora se tratando de representações diferenciadas, convergem sobre a mesma abordagem metodológica-epistemológico-política.

Nesta dinâmica, a vivência de cada um dos movimentos tem um papel importante para que os processos de auto(trans)formação possam ir acontecendo, dentro da processualidade dialética que representa a espiral ou também como uma “mandala tibetana”, a qual possibilita múltiplas maneiras de se organizar pelos diferentes entrelaçamentos e movimentos entre os arcos que a compõem. Para representar a dinamicidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos o Grupo *Dialogus* também vem se utilizando da simbologia da mandala tibetana para representar a circularidade e interconectividade dos movimentos que são vivenciados pelos(as) interlocutores(as)-coautores(as) nos Círculos.

A palavra mandala em sânscrito significa “círculo”; um círculo que forma um campo de força a partir de formatos, estruturas numéricas e cores diferenciadas. Embora a mandala seja mais utilizada no campo da astrologia e da psicologia, acreditamos que ela representa os movimentos dos Círculos Dialógicos por não apresentar um formato pronto e único, mas uma singularidade/totalidade que é construída pelos entrelaçamentos entre as diferentes cores e formatos oriundos dos movimentos e das intervenções, oportunizando que cada um(a) possa ir construindo sua própria forma, que é sempre diferente e dinâmica.

A mandala não tem uma imagem definida; ela tem múltiplos formatos e, ao mesmo tempo, não tem nenhum; ela representa a circularidade dos movimentos de ir, vir, se entrelaçar, se transformar, se [re]significar, assim como as interlocuções dialógicas nos



Círculos. A processualidade dos movimentos experienciados com os coautores e coautoras nos Círculos Dialógicos vai sendo construída com os(as) outros(as) na dinamicidade do envolvimento que vão estabelecendo com a pesquisa, sempre mediatizados pelo diálogo problematizador estabelecido do eu com os outros e as outras, numa circularidade proativa.

Outra similaridade dos Círculos Dialógicos com a mandala é de ser um lugar onde tudo se relaciona, potencializando a capacidade que cada um e cada uma tem de transformar a si mesmo(a), de se auto(trans)formar sempre na relação construída com os outros e as outras. Partimos da premissa de que todos(as) estão na centralidade dos processos auto(trans)formativos e os assumem com coautoria, embora nem todos(as) os(as) coautores(as) vivenciem ao mesmo tempo os mesmos movimentos dos Círculos Dialógicos. Esses movimentos provocam um caminhar para si na perspectiva do singular-plural (JOSSO, 2010b) estabelecida pela vivência dos diferentes movimentos nos Círculos, o que vai tornando os processos auto(trans)formativos algo dinâmico e permanente, possibilitando novas (re)(des)construções das trajetórias pessoais e profissionais. O diferencial desta proposta é que

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetivamente de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Essa possibilidade de desvelamento da realidade, da transformação de si na relação *com* os outros, *com* as outras e *com* o mundo, é simbolizada pelos movimentos dos Círculos Dialógicos numa espiral ascendente, com momentos e pontos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores-coautores e das interlocutoras-coautoras participantes da pesquisa.

Os oito movimentos que compõem e dão dinamicidade aos Círculos Dialógicos não surgem arbitrariamente, nem da imposição de alguém que passa a controlá-los; ao contrário, esses movimentos foram/vão se constituindo, a partir da caminhada construída *com* os(as) professores(as)-coautores(as) e *com* o(a) pesquisador(a)-coordenador(a). Eles vêm dialogando e construindo, juntos(as), essa proposta epistemológico-política que, tal como os Círculos de Cultura, não pretende ser um “método”, mas uma possível proposta epistemológico-política de pesquisa e auto(trans)formação *com* professores e *com* professoras, para possibilitar a todos e todas “ser mais” livres, autônomos(as) e autores(as) de si, das suas práxis e da sua história.

Em relação aos movimentos, é importante compreender que, além de não estabelecerem uma ordem a ser seguida, nem se apresentarem linearmente, eles podem acontecer em tempos, momentos e de múltiplas formas nos diferentes grupos, de acordo com a circularidade e dialeticidade em que os diálogos se constituem. Nessa dinamicidade, tudo irá depender do contexto e participação dos interlocutores-coautores, de cujas narrativas irão emergir as temáticas geradoras, para que todos possam *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014).

A intenção aqui proposta é fundamentar conceitualmente cada um dos movimentos que foram se instaurando nos diálogos tecidos durante a realização dos Círculos Dialógicos. Em cada Círculo realizado, esses diferentes movimentos dialógicos e investigativo-formativos foram sendo reconhecidos como dimensões importantes e constitutivas da auto(trans)formação permanente com professores e professoras, sendo eles:

Figura 6 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir da interlocução com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa.



Um dos movimentos que perpassa toda a espiral é a **escuta sensível e o olhar aguçado**; a atitude para ter uma escuta sensível é, primeiramente, educar a sensibilidade do olhar. O silêncio é condição *sine qua non* para a existência do diálogo; só no momento em que silêncio a minha voz é que sou capaz de ver e escutar a voz do outro e da outra, criando uma ambiência para que ele e ela *digam sua palavra*. Assim, a escuta é condição do diálogo, sem o qual nenhum dos demais movimentos é possível; é por meio da ação dialógica, que perpassa todos os demais movimentos, que se instaura a dinamicidade e vivacidade nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Silêncio e diálogo podem, em um primeiro momento, até parecer dimensões contraditórias; no entanto, o silêncio é condição e disposição para escutar o outro e a outra e, a partir desta escuta atenta e sensível, conseguir lançar um olhar aguçado sobre o *dito* e também o *não dito* (GADAMER, 1999) e dialogar com ele. No entanto, o silêncio não se refere ao silenciamento (que é uma ação de omissão ou indiferença), mas de reconhecimento à outredade de cada um e cada uma; o silêncio é algo necessário para que se possa escutar o outro e a outra, estabelecendo uma relação respeitosa, dialógica e de uma certa cumplicidade e corresponsabilidade. Neste sentido, “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma condição “sine qua” da comunicação dialógica” (FREIRE, 1998, p. 131).

Os professores e as professoras, ao exercerem o direito de *dizerem a sua palavra* e também o exercício da escuta do outro e da outra, vão aprendendo no Círculo Dialógico que apenas quando escutamos os outros e as outras é que aprendemos a falar *com* eles e elas. Portanto, com Freire (1998) aprendemos que não se trata de falar aos outros como quem sabe tudo e transmite a eles, mas que é preciso primeiro escutar para aprender a falar *com* eles e *com* elas sobre o que faz sentido para suas experiências e esperanças.

Buscando a coerência com as premissas dos Círculos de Cultura, durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir da fala e da escuta dialógica, e também dialética, vão emergindo as temáticas geradoras a serem problematizadas no diálogo com o grupo, surgindo assim outro importante movimento: **emersão-imersão das/nas temáticas**. Propositamente, são colocados nesse movimento os substantivos “**emersão**” e “**imersão**”, tratando-se de um mesmo movimento, mas que apresentam significados que se complementam.

A *emersão* das temáticas requer uma *imersão* nos contextos e práticas dos(as) interlocutores(as)-coautores(as), pela escuta sensível e olhar aguçado. Atentos(as) às temáticas que emergem da realidade é possível imergir nelas, de forma crítico-reflexiva, não como

alguém que mergulha cegamente, mas que é capaz de perceber outras possibilidades que possam emergir a partir dela. Da capacidade do olhar aguçado cria-se a condição para o diálogo crítico-reflexivo *sobre* a realidade, com a possibilidade de *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014a).

As temáticas a serem problematizadas no diálogo com os interlocutores-coautores, na perspectiva dos Círculos Dialógicos, emergirão sempre da realidade concreta, da práxis, das relações *no* e *com* o mundo; “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Ibidem, p. 137). No entanto, a imersão só se torna possível na medida em que as temáticas que emergiram da escuta sensível, do olhar aguçado e, fundamentalmente, do diálogo, tenham algo a dizer *sobre* e *para* a realidade vivenciada, que sempre é datada, situada sócio-historicamente.

Com as temáticas que emergem nos Círculos Dialógicos, vêm à tona os motivos humanos e profissionais que nelas estão implicados e que, ainda, num primeiro momento não de forma consciente, são geradores do seu sentir/pensar/agir como professores e professoras, em seu *estar sendo* (Ibidem) Quando as temáticas que *estão sendo* emergem do diálogo e passam a ser problematizadas *no* e *com* o grupo, os(as) sujeitos imergem nelas, adentram e implicam-se nas mesmas, discutindo, problematizando, dialogando para poder emergir delas, com consciência crítica e transformadora, também auto(trans)formando-se.

Na dinamicidade dos movimentos dos Círculos Dialógicos acusa sua presença e requer seu reconhecimento outro movimento: o **distanciamento-desvelamento da realidade**. O distanciamento da realidade é condição para o seu desvelamento, pois somente quando nos distanciamos daquilo que é cotidiano, das ações que desenvolvemos repetitivamente sem a devida reflexão, é que “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FIORI, 2014, p. 20), conseguindo assim perceber a realidade e enxergá-la com maior clareza e criticidade, refletindo sobre ela. Por vezes, é preciso tomar distância do contexto para reconhecê-lo e, assim, desvelá-lo, imergir nele e atuar sobre ele para transformá-lo.

Esse é um movimento de suma importância nos Círculos Dialógicos, pois requer e possibilita escuta sensível, olhar aguçado, emersão-imersão na realidade. Distanciar-se é “[...] un cierto modo de relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar outra



vez la realidad³⁹ [...]”(FERRY, 2004, p.56) para assim, pelo distanciamento, olhar de novo, olhar criticamente, decodificar, conscientizar-se e descobrir-se inacabado, com possibilidades de intervir para (auto)transformar(-se). Paradoxalmente, quanto mais me afastar, mais consigo adentrar na realidade, na temática geradora e intervir sobre ela.

Um exemplo de desvelamento da realidade foi relatado por Freire em uma de suas andarilhagens em São Tomé, na África, com a alfabetização de adultos e adultas, quando menciona uma importante recordação:

Entre as inúmeras recordações que guardo da prática dos debates dos Círculos de Cultura de São Tomé, gostaria de referir-me agora a uma que me toca de modo especial. Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. [...] O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivesse combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o reconheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo (FREIRE, 2011, 57).

Ao tomar distância do próprio mundo começamos a vivenciar os processos de reconhecimento do eu como parte do contexto, havendo assim o desvelamento da realidade e a descoberta do nosso lugar no *Kosmos* (FREIRE, 2014a). Desvelar significa “tirar o véu”, desencobrir, descortinar, existenciar-nos, autodesvelar-nos e reconhecer-nos como seres históricos; processos esses que são feitos individualmente, mas a partir da coletividade em cooperação interformativa, do trabalho com o outro e a outra, tornando todos e todas sujeitos atuantes do seu próprio desvelamento, mesmo porque “[...] ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 2014a, p. 229). Assim, o contexto vai sendo “re-olhado” e ressignificado, apontando outras possibilidades; e todos se reconhecem e assumem como sujeitos coautores e coautoras dessa processualidade desveladora e epistemológico-política.

Ao olhar e decodificar a realidade os(as) sujeitos coautores e coautoras se descobrem como seres condicionados(as), mas não determinados(as) como fatalidade histórica. Esse “dar-se conta” encaminha o processo dialógico para outro movimento: a **descoberta do**

³⁹ [...] uma certa forma de relação com a realidade, é uma distância que se estabelece com a realidade. A pessoa se “desprende” da realidade para representá-la. Representar significa apresentar outra vez a realidade (FERRY, 2004, p.56).

inacabamento. Somente quando percebemos que a realidade vai muito além do que está dado é que nos damos conta do nosso inacabamento e da necessidade de estarmos constante e permanentemente aprendendo.

Ao pensar a docência, o momento/movimento da descoberta de si como ser inacabado e em constantes processos aprendentes é importante para impulsionar na direção de aprender com o outro e com a outra, com os colegas professores e as colegas professoras, com outros(as) profissionais e, intencionalmente, com os(as) estudantes que também vivenciam esses processos, reconhecendo-se “[...] na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2014a, p. 101-102).

A consciência da inconclusão não é um processo inato, mas vai se construindo na relação *com* os outros e *com* as outras, na problematização da realidade, da sua própria práxis, a partir da descoberta e compreensão de que a realidade é sócio-histórica e, como tal, pode ser transformada pela ação-reflexão de homens e mulheres. Reconhecem-se, assim, também a si mesmos(as) como sujeitos em permanente processo de auto(trans)formação. Ao se reconhecer condicionado(a) historicamente, cada sujeito coautor e cotora também pode se reconhecer como não determinado(a), com possibilidades de *vir a ser*, transformando a si mesmo(a) e a realidade que o condiciona.

A consciência da inconclusão, do inacabamento, vai se constituindo por meio do grupo que dialoga, apontando para outro movimento central nos Círculos: os **diálogos problematizadores**, que perpassam todos os movimentos em todos os momentos vivenciados nos Círculos Dialógicos. Assim, ele não se constitui em mais um movimento; ele é “o movimento” sem o qual nenhum dos demais acontece.

São eles – os diálogos problematizadores – os responsáveis por dinamizar todos os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, não estando alocados em uma ordem pré-estabelecida, vindo *a priori* ou *a posteriori* de um único movimento; ele se constitui dispositivo potencializador de toda dinamicidade dos encontros grupais. No entanto, pode acontecer que, nos movimentos iniciais, os diálogos que vão sendo construídos não se apresentem de forma tão problematizadora, o que vai progredindo na medida em que as reflexões críticas vão surgindo nos demais movimentos da circularidade dialética da espiral.

A processualidade dos movimentos, a partir da escuta atenta, sensível e do olhar aguçado, provoca a emersão-imersão consciente da realidade, por meio das temáticas geradoras, despertando nos interlocutores-coautores e nas interlocutoras-coautoras a



descoberta como seres inacabados(as), sempre por meio dos diálogos problematizadores. Esses vão sendo tecidos *no* e *com* o grupo, durante a realização dos Círculos Dialógicos e, quanto mais a ação-reflexão-ação ganha rigorosidade, mais se consegue ler criticamente a realidade e a própria práxis educativa para assumi-la como inacabada e capaz de ser mudada.

Esse desvelamento, como processos de decodificação e leitura crítica da realidade, vai acontecendo quando os diálogos se estabelecem de forma eminentemente cooperativa e problematizadora, entrelaçando-se com os demais movimentos, buscando construir cooperativamente uma análise crítica sobre a realidade sócio-histórico-cultural. Por esse motivo é que, na perspectiva dos Círculos Dialógicos, não podemos categorizar uma ordem imutável para os movimentos, entendendo que muitos deles se entrelaçam dialeticamente em vários momentos e aspectos, por meio de uma circularidade ascendente e proativa, “[...] como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Assim, o movimento dos diálogos problematizadores não acontece somente após a descoberta do inacabamento, mas perpassa toda dinamicidade dos Círculos Dialógicos. Ao dialogar, cada um e cada uma *diz a sua palavra*, expõe o seu mundo ou a visão que possui dele; vai se percebendo como ser de cultura, ser em processos, capaz, não apenas de viver a realidade que está posta, mas de intervir sobre ela.

Outro movimento de fundamental importância para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativo é o registro; não o registro que reproduz ou apenas faz apontamentos, mas aquele que é (re)criado, a partir da reflexão crítica sobre a prática: o **registro re-criativo**. Este tipo de registro é uma construção individual, mas surge na coletividade, a partir dos diálogos que vão sendo tecidos nos Círculos Dialógicos, de onde vão emergindo as situações-limites que se apresentam na práxis docente. Cada nova situação-limite vai mobilizando a pensar criticamente sobre cada nova situação levantada, problematizada, o que impulsiona outras decisões e escolhas.

Nesse movimento, a consciência de cada sujeito vai buscando perfazer-se, auto(trans)formar-se, processos esses que não surgem no espontaneísmo, mas na ação-reflexão-ação, mobilizada, muitas vezes, pelo movimento do distanciamento necessário para o registro re-criativo. Nesta perspectiva, o registro não se constitui nunca em uma escrita desconectada da realidade de quem a vivencia; ao contrário, só se registra aquilo que, de alguma forma, tenha representado ou significado algo; registro, este, que diga algo *de* e *para* nós mesmos(as).

O registro re-criativo, neste sentido, não se limita apenas a descrever e repetir o fato acontecido, descolado de uma reflexão mais atenta, mesmo porque “[...] guardo em meu corpo consciente e falante, ao pensar, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuar a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado” (FREIRE, 2013a, p. 26). A primeira forma de registro e de pronúncia do mundo se dá pela palavra; é pronunciando o mundo que somos capazes de (re)dizê-lo, registrá-lo de outra maneira, de uma forma (re)criativa. O ato de registrar provoca impressões, reflexões, dúvidas, angústias que, ao fazer o registro, tanto pela palavra falada quanto pela palavra escrita, vão sendo levantadas individualmente e no diálogo *com* os outros e *com* as outras que, por vezes, compartilham de alguns desses sentimentos, pronúncias/narrativas, ou também as ressignificam. Assim se denota a importância de registrar de forma mais sistematizada, pela escrita, o que vai sendo observado, vivenciado e dialogado. Por isso mesmo,

Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também, e ao lado deste registro, arriscar-nos a fazer algumas observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza. [...] A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo (FREIRE, 2013a, p. 164).

A partir do movimento do registro re-criativo emerge a possibilidade de se ratificar ou retificar a práxis que vai se constituindo em um *quefazer* com tomada de consciência e intencionalidade, sendo intermediado pela ação dialógica crítico-reflexiva. O exercício do registro possibilita, assim, a reflexão sobre o feito que, ao pensá-lo, pode ser refeito, recriado, recriando o antes feito de forma diferente do que havia sido: “por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro [...]” (MARQUES, 2011, p. 45).

Por meio do registro re-criativo cria-se a possibilidade de ir se reinventando, se autocompreendendo, tomando consciência dos movimentos da sua própria aprendizagem e auto(trans)formação. Além disso, “a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas” (FREIRE, 2013a, p. 145), portanto, o desafio do registro escrito nos faz retomar e “re-olhar” o recordado e dito, fazendo comparações, relações, ressignificações e possibilidades de novas perspectivas. Assim, essas ações-reflexões-ações vão nos inquietando e impulsionando à tomada de consciência nas relações que estabelecemos com nossos(as) estudantes, com nossos(as) colegas, nossos fazeres, nossa ação pedagógica.



O registro é, assim, um movimento importante que vai sistematizando e dando dinamicidade e aprofundamento a outro importante movimento presente em toda a circularidade dos diálogos no grupo: o da **conscientização** dos(as) sujeitos coautores e coautoras, que vai se construindo a partir da vivência e interlocução *com* os outros e as outras sujeitos.

A partir de uma inicial tomada de consciência, cada sujeito coautor e coautora vai percebendo que foi e é sujeito de suas transformações, reconhecendo-se como ser inacabado, em permanentes e dialéticos processos aprendentes. No entanto, apesar de um momento muito importante para a conscientização,

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *desvela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2008, p. 30).

Somente quando o desenvolvimento crítico da tomada de consciência vai desvelando a realidade e, assim, atuando sobre ela, passando de uma concepção ingênua a uma concepção crítica, é que se pode falar em conscientização. A conscientização é mais do que uma tomada de consciência, ou algo que fica apenas no âmbito subjetivo e das ideias; ela leva a superar concepções mágicas e ingênuas e, pela desmitificação que se dá pelo diálogo problematizador e reflexivo, possibilita a inserção crítica e transformadora dos(as) participantes na realidade, preparando-os(as) para o compromisso com a luta pela re-humanização da educação e do mundo.

O ato de ação-reflexão-ação que constitui a práxis é o que caracteriza a conscientização como compromisso histórico, onde os(as) sujeitos inserem-se na história como seres atuantes que fazem, refazem, se refazem, transformando a si e ao mundo. Por isso mesmo, “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2008, p. 30). Essa perspectiva histórica da possibilidade de conscientização para *ser mais* a cada dia, de estar constantemente aprendendo, reconhecendo-se como seres inacabados em processos de *estar sendo* é que impulsiona outro movimento que vai se constituindo nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: a **auto(trans)formação**.

Assim como os diálogos problematizadores, a auto(trans)formação não é apenas mais um dos movimentos a serem experienciados; ela é a culminância dos demais movimentos, mas também está presente em cada um dos movimentos. A auto(trans)formação é o movimento que vai se potencializando e constituindo em todos os demais: a escuta sensível e o olhar aguçado; a emersão-imersão das/nas temáticas; o distanciamento-desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo e a conscientização são movimentos que vão contribuindo para que os processos de auto(trans)formação aconteçam, na mesma dialética que esses se fazem necessários para a viabilidade dos outros movimentos.

Conforme mencionado anteriormente, durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos esses movimentos estão uns imbricados nos outros e podem ocorrer aleatoriamente, embora um dos principais objetivos da pesquisa com os professores e as professoras é a sua auto(trans)formação, tanto do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) como dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) envolvidos(as) na pesquisa, em permanente cooperação uns e umas com os outros e as outras. Nesta dinamicidade,

a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la (HENZ, 2015, p. 20).

Essa capacidade de transformar-se, de auto(trans)formar-se vai envolvendo e empoderando os(as) sujeitos participantes da pesquisa, seja o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) ou os(as) interlocutores(as)-coautores(as). O prefixo *auto* aqui defendido não se refere a um *eu isolado(a)*, mas um *eu com os outros e com as outras*; sujeitos conscientes como seres inacabados, que aprendem e auto(trans)formam-se em comunhão. Nessa (inter)relação, os coautores e as coautoras vão fazendo-se e refazendo-se, também na/pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação.

Quando ocorre o reconhecimento desse movimento auto(trans)formativo – o que não ocorre em um momento único para os(as) diferentes participantes/coautores(as) – vão emergindo/constituindo-se novos desafios, novas dificuldades, novas possibilidades: renovam-se e [re]significam a escuta sensível, o olhar aguçado, a emersão-imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos Dialógicos como um espaço vivo e



em permanente movimento em espiral ascendente, proativa e dialética. Daí a complementaridade do título atribuído aos Círculos Dialógicos onde se engendram todos esses movimentos e muitos outros vão aparecendo: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁴⁰.

No entanto, o significado dos Círculos, neste contexto, por serem eminentemente dialógicos, não representam a ideia de um ciclo que inicia e completa seu curso, retornando sempre ao mesmo ponto. Ao contrário, os mesmos fundamentam-se na perspectiva de movimentos dialéticos que se constituem e reconstituem pelo dizer a palavra de todos e todas, sem que alguém assuma papel de superioridade, mas todos e todas aprendem em reciprocidades (FIORI, 2014), por meio da ação dialógico-reflexiva.

Por essa razão, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos “[...] configuram-se em espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 81), em cujos movimentos se engendram diferentes dizeres e fazeres, a partir da escuta e da manifestação da palavra, movimento pelo qual vai se dando início a investigação do próprio contexto, problematizando a realidade, num processo permanente de ação-reflexão-ação. Ao capturar a concretude sócio-histórico-cultural, problematizando-a, refletindo criticamente sobre ela, construindo outras possibilidades para sua transformação, podemos dizer que estamos vivenciando permanentes e inacabados processos de auto(trans)formação.

4.3 DIALOGANDO E REGISTRANDO A VIAGEM: OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Não é a escrita mera transcrição gráfica da fala, mas negociação de sentidos com interlocutores outros, que, pelo fato de serem apenas potenciais, se fazem mais exigentes e fazem da página que se escreve um lugar mais amplo dos muitos sentidos virtuais.

(MARQUES, 2011, p. 44)

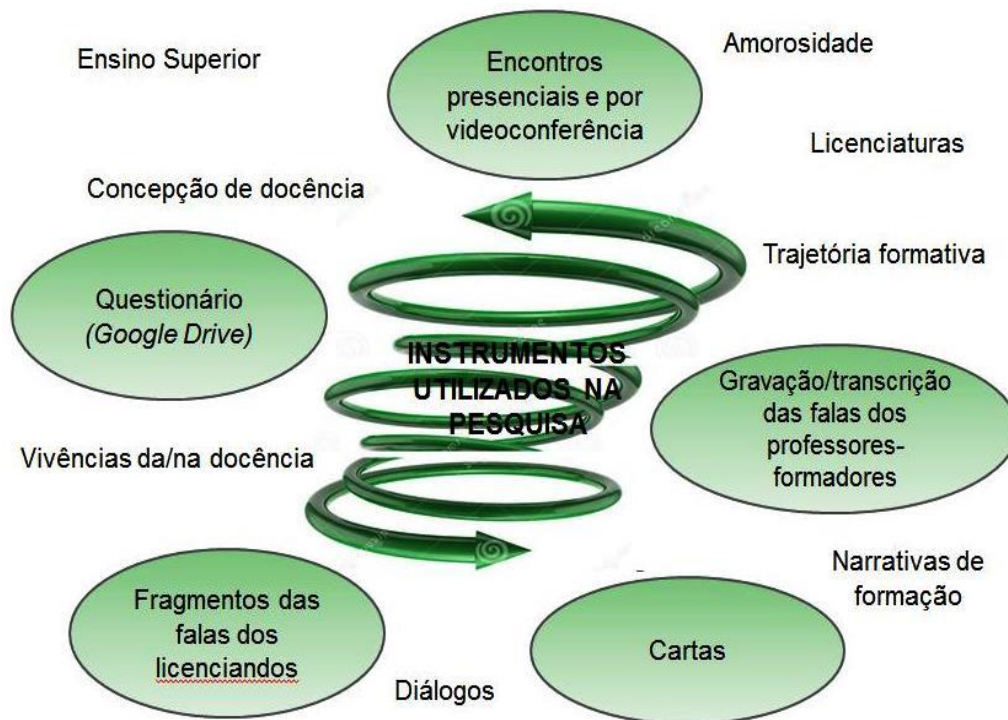
Quando nos propomos a fazer uma viagem, uma das primeiras coisas que começamos a providenciar são os instrumentos com os quais iremos registrar cada momento vivido, os lugares conhecidos, as pessoas que iremos conhecer/conviver. Além disso, muitas pessoas ainda tem o hábito de registrar tudo num bloquinho para não correr o risco de se perder pelos

⁴⁰ Atualmente, o Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*, a partir dos movimentos vivenciados com os coautores e coautoras nos Círculos Dialógicos, vem utilizando em algumas produções (re)criativas a denominação de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

labirintos da memória tudo o que foi conhecido/experenciado. Por isso mesmo, a escrita não é uma *mera transcrição gráfica*, fria, mas *negociação de sentidos com interlocutores outros*.

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizamos alguns instrumentos para que nenhuma vivência e/ou experiência deixasse de ser registrada, como: gravação das narrativas dos(as) coautores(as) durante a participação nos Círculos Dialógicos; encontros presenciais e por videoconferência⁴¹; seleção de fragmentos das falas dos docentes e dos licenciandos, de onde emergiram as temáticas geradoras; construção de questionários; envio de cartas aos professores-formadores e às professoras-formadoras. No entanto, o que garantiu a dinamicidade da pesquisa foram os movimentos que ocorreram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, orientando a natureza dos registros que transformaram a “[...] página que se escreve um lugar mais amplo dos muitos sentidos virtuais” (Ibidem).

Figura 7 – Instrumentos utilizados na pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora

A partir dos diálogos problematizados nos Círculos foram realizados registros das impressões, reflexões, descobertas, medos, fracassos e êxitos, agregando os *dizeres* de todos(as) os(as) interlocutores(as) da pesquisa. O processo da escrita inicia, assim, muito

⁴¹ Videoconferência é uma tecnologia que permite o contato interativo, via televisão, em circuito fechado ou rede de computadores, com transmissão de imagem e som entre pessoas que estão em lugares diferentes, permitindo que dialoguem interativamente em tempo real, como se estivessem no mesmo local.



antes de se organizarem as ideias no papel; quando pensamos, registramos e exercitamos a escrita, já estamos realizando o movimento de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Freire corrobora dizendo que:

[...] continuo a refletir, ao escrever, aprofundando um ponto ou outro que me passara despercebido quando antes refletia sobre o *objeto*, no fundo, sobre a prática. É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever (FREIRE, 2013a, p. 27).

O ato de escrever, de registrar vai se (re)construindo muito antes de efetivamente começarmos a escrita: ele envolve momentos de ação, reflexão, prática, vivências. O processo de escrita é muito mais exigente do que o processo de pensar sobre ela; ao escrever, precisamos organizar as ideias e encontrar as palavras que, de fato, representem o momento que foi ou está sendo vivenciado/experenciado e que pretendemos registrar. Ao fazermos esse exercício, vamos aprofundando algumas questões que foram inicialmente pensadas e/ou ditas, sem o devido aprofundamento que a escrita permite. A escrita oportuniza estabelecer relações entre o pensar, fazer, escrever, ler, ou seja, linguagens e realidade que, imbricadas, vão dando significado ao registro que vai sendo construído “[...] em torno do próprio movimento que a redação do texto geralmente vai imprimindo ao pensamento de quem escreve” (FREIRE, 2013a, p. 25).

O autor francês Philippe Meirieu (2002) vai ratificar a importância do relato e o registro que vai sendo (re)construído *no e a partir* dos Círculos Dialógicos, seja ele oral ou escrito:

Assim, o relato e a escrita permitem articular aquilo que se é, aquilo que se faz e aquilo que se quer fazer sem, para isso, abolir a distância entre o dizer e o fazer. Desse modo, eles nos levam a entrelaçar, em um texto sempre inacabado, o rigor de nossas justificativas, a diversidade de nossas experiências e a riqueza de nossa memória (p. 285).

Por isso a escolha desses instrumentos da pesquisa, uma vez que por meio deles temos a possibilidade de registrar as impressões, as concepções, as experiências de vida e da docência, não apenas com palavras, mas por meio dos gestos, da entonação da voz, da excitação, dos risos e até mesmo dos silêncios, enfim, das diferentes manifestações entre os que dialogam, podendo ser continuamente revisitados. Assim, é possível voltar aos registros para rever o que foi dito/manifestado, permitindo refazer, reinventar, recriar o que foi feito, provocando mudanças no fazer, sentir, pensar e agir dos coautores da pesquisa, a partir dos

processos reflexivos que passam a ser vivenciados. Nesse movimento,

Os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangem não só a prática, mas também as memórias, as histórias, capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo, em um permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma (HENZ, 2015, p. 21).

Os fragmentos das falas dos professores-formadores e das professoras-formadoras, a partir da gravação/transcrição das diferentes vozes, foi de onde emergiram as temáticas geradoras que oportunizaram a problematização de questões que perpassaram a pesquisa, como: as narrativas autobiográficas de formação; as experiências de vida dos professores e das professoras, bem como sua trajetória formativa; as vivências *da/na* docência; suas concepções sobre docência, os Cursos de Licenciaturas e seu papel como professor-formador e professora-formadora.

Com as falas, os dizeres e os fazeres dos(as) docentes, fomos construindo e sistematizando o processo de escrita da tese, colocando cada sujeito interlocutor(a)-coautor(a) no centro dos processos de coautoria e auto(trans)formação. No entanto, não foi pretensão da pesquisa delinear todo caminho a ser percorrido, mas ir constituindo o nosso próprio caminhar e a nossa forma de percorrê-lo, pois “[...] ao final da pesquisa, mais interessa o prazer da aventura humana do que os resultados alcançados” (MARQUES, 2011, p. 120). Esse caminho foi construído a partir de diálogos problematizadores, da interlocução com as leituras e os(as) sujeitos coautores(as) que estiveram nele envolvidos(as), buscando pensar outros caminhos e possibilidades desvendadas durante o caminhar.

4.4 BUSCANDO COMPREENDER O QUE ESTÁ *ALÉM DO DITO*: UM CONVITE À SENHORA HERMENÊUTICA

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto. Aplicando-se à consciência pensante falamos então da estreitez do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes.
(GADAMER, 1999, p. 452)

Ao delinear algumas escolhas para a pesquisa, continuávamos a viagem em busca da ilha desconhecida; procurando encontrar algum caminho, algum horizonte que, de alguma forma, ajudasse a interpretar e compreender os constructos epistemológicos construídos com os interlocutores, e as interlocutoras: os professores-formadores e as professoras-formadoras.



Algo que nos auxiliasse na compreensão das construções realizadas, tendo como base as relações dialógicas e o movimento de auto(trans)formação permanente com professores e professoras; que nos ajudasse a olhar para o horizonte e não enxergar apenas o visível ou a visão estreitada dele, mas perceber a possibilidade de alargamento e abertura de novos horizontes.

Na busca por algo que nos ajudasse a compreender os caminhos da pesquisa, alguém nos falou que a *Senhora Hermenêutica* (SILVA, 2017) poderia ajudar. Ainda não a conhecíamos direito.... só de ouvir falar! Imaginávamos uma respeitável senhorinha, um pouco corcunda, semelhante a curvatura do “arco hermenêutico”, de Paul Ricoeur. O que não sabíamos era que a Dona Hermenêutica não era bem uma senhorinha, mas uma moça muito experiente e atual, contextualizada, situada historicamente e que tem o poder de ter um pé na tradição e outro na atualidade para compreender as coisas da vida e do mundo.

A primeira informação a respeito dessa jovem senhora foi de que ela era conhecida pela “arte da compreensão”, o que nos impressionou já de início e nos empolgou bastante. Então começamos a ir em busca de maiores informações a respeito dela, pois acreditávamos que ela poderia nos ajudar a compreender as questões de pesquisa. Durante as *andarilhagens* fomos descobrindo que “[...] a hermenêutica é, muito antes, uma visão fundamental acerca do que significa em geral, o pensar e o conhecer para o homem na vida prática, mesmo se trabalhando com métodos científicos” (GADAMER, 2000, p. 18-19).

A hermenêutica não assume a intencionalidade de descrever ou mensurar os processos que envolvem a investigação, mas de compreender e dar voz aos interlocutores(as)-coautores(as) envolvidos(as), buscando conhecê-los(as) a partir da vida prática, levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural. Apesar da Dona Hermenêutica não se caracterizar como um método a ser seguido, o autor Jean Grondin (2012), filósofo e professor canadense, afirma que Gadamer não é contrário ao saber metódico, mas acreditava que a imposição de um único modelo de conhecimento nos cega a outros modos de saber e nos impulsiona a ignorar outras maneiras de conhecer, que não especificamente pelo viés metódico.

Por isso mesmo, a Dona Hermenêutica não pode ser caracterizada como uma técnica; ela é a arte da compreensão e, por ser arte, ultrapassa a perspectiva puramente metodológica que se atém apenas ao significado das coisas, assumindo-se filosófica ao passo que reflete sobre a instauração do sentido, da compreensão das coisas para que efetivamente consiga alcançar o outro na relação dialógica. Por isso mesmo,

[...] hermenêutica, enquanto filosofia, não é qualquer disputa de métodos com outras ciências, teorias das ciências ou coisas que tais, senão um modo de mostrar que – e isso ninguém pode negar – em cada momento em que pomos nossa razão a trabalhar, não fazemos apenas ciência. Sem levar a falar os conceitos, sem uma língua comum, não podemos encontrar palavras que alcancem o outro. O caminho vai “da palavra ao conceito” – mas precisamos chegar do conceito à palavra, se quisermos alcançar o outro (GADAMER, 2000, p. 26).

Nessa relação, a Senhora Hermenêutica vai dizer ainda que, para que alcemos o outro e a outra, é fundamental a arte de compreender que só acontece a partir da linguagem, das diferentes vozes, das formas de comunicação verbais e não-verbais, dos sentidos e significados explicitados, ou não, nas narrativas. Isso porque, ao fazer a escolha pela abordagem hermenêutica, a tentativa é de buscar compreender aquilo que “Gadamer fala acerca da hermenêutica enquanto processo de compreender ‘o quanto fica de não dito, quando se diz algo’. A língua, na verdade, oculta muito mais do que revela” (FLICKINGER, 2014, p. 50). O que fica oculto, invisível, latente diz tanto quanto o que foi dito, escrito e/ou registrado, sendo essa compreensão extremamente importante para o(a) pesquisador(a). Por isso a escolha pela hermenêutica: pela possibilidade de compreensão e entendimento das coisas, a partir do aparente *dito*, mas fundamentalmente do *não dito no dito*. Daí a aproximação com os movimentos dos Círculos Dialógicos, onde a escuta sensível e o olhar aguçado buscam atentar para as diferentes significações, os contextos, os modos de ser e se entender *com* os outros e *com* as outras, *com* e *no* mundo, bem como os movimentos de constituição da docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras que, muitas vezes, não estão explicitados no dito, ficando ocultas em outras manifestações ou contextos não ditos.

Mas se o domínio da Dona Hermenêutica é arte da compreensão, o que seria mesmo compreender? Gadamer (1999, p. 282) vai afirmar que “compreender significa, de princípio, entender-se uns com os outros. Compreensão é, de princípio, entendimento”, argumentando que toda compreensão começa quando algo nos chama a atenção, sendo essa a primeira condição hermenêutica para o ato de compreender. No entanto,

Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se *compreende*. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo (GADAMER, 2000, p. 23).

A compreensão, nesse sentido, vai muito além de fazer com o que outro ou a outra pense de acordo com aquilo que o *eu* acredita; mas ao contrário, a compreensão precisa levar a uma *participação no significado comum* (GADAMER, 2000, p. 142) que, conforme o autor,

não é uma comunhão misteriosa de almas, mas uma participação onde todos e todas reconhecem seus limites, equívocos, enganos e, por meio do diálogo, buscam compreender as diferentes concepções de mundo, pontos de vista, tendo a oportunidade de (re)pensar sobre aquilo que o outro pensa para tentar superar a si mesmo(a). Assim, “aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo” (HERMANN, 2002, p. 86).

Flickinger (2014, p. 17) corrobora afirmando que “[...] Gadamer também buscava levar o interlocutor a ‘re-conhecer’ – no sentido originário dessa palavra composta – os enganos e erros que deformam seu saber prévio. Essa, segundo ele, era uma das finalidades mais nobres do diálogo”. O re-conhecimento pressupõe a atitude de olhar novamente, de uma outra forma e, acima de tudo, reconhecer os enganos e equívocos por meio do diálogo com os(as) outros(as), ratificando a ideia de que pensar hermeneuticamente não está vinculado a dominação da vontade de um sobre o(a) outro(a) ou da imposição ao(a) outro(a) de um pensar como verdade única e absoluta, mas “[...] a verdade que pode surgir no diálogo é muito mais uma verdade compartilhada que uma apropriação” (HERMANN, 2002, p. 77).

Mais uma vez se justifica a aproximação da proposta com a abordagem hermenêutica à proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, pois durante a realização dos Círculos buscamos compartilhar as diferentes “verdades” e compreensões sobre o mundo, os outros e as outras, na historicidade do ser humano, que é o que impede a existência de horizontes fechados, absolutos. Nosso horizonte está sempre em formação que se dá na relação com os outros e as outras, com o mundo, a partir da sua historicidade. Por isso mesmo, os processos de compreender não são algo que se constrói isoladamente, mas “[...] é sempre um processo de fusão de horizontes” (Ibidem, p. 49) que se estabelece no encontro com outras pessoas que pensam de maneiras diferentes, nos ajudando a superar nossos próprios *horizontes interpretativos*.

Nos Círculos Dialógicos, por meio do diálogo problematizador, procuramos provocar a ampliação dos horizontes interpretativos de cada um(a) dos(as) interlocutores(as), a partir do encontro com outras pessoas, da escuta, do olhar atento, da valorização dos diferentes fazeres e saberes para, assim, ir compreendendo-os(as) hermeneuticamente, a partir da fusão de outros horizontes. Essa fusão só se estabelece a partir do diálogo, tendo como premissa básica a pergunta: “A estreita relação que aparece entre perguntar e compreender é a única que dá à experiência hermenêutica sua verdadeira dimensão. [...] Perguntar permite sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso” (GADAMER, 1999, p. 551). Portanto, não existe

diálogo sem o ato de perguntar. No diálogo o horizonte vai se movendo e se alargando em profundidade, ampliando o círculo da compreensão entre os que dialogam; a partir dessa relação é que podemos falar em fusão de horizontes:

O caráter do diálogo tem sempre sido sugerido na fusão dos horizontes, pois quando os horizontes fazem conexão eles se engajam em diálogo. [...] para Gadamer o entendimento é a acomodação do Outro. Isso é o que ele quis dizer com o termo “fusão dos horizontes”; o ponto não é obscurecer e abolir o horizonte do passado (concebido como o outro), mas mostrar como aquele horizonte foi adotado e expandido no presente (LAWN, 2010, p. 96).

Na busca pela *fusão de horizontes* , encontramos na *Dona Hermenêutica* subsídios para a compreensão dos diálogos a partir dos Círculos, entendendo que “[...] quem compreende não julga a partir de uma situação externa e não-afetada, mas a partir de uma relação específica que vincula os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 52-53). O envolvimento, como pesquisadora-coordenadora, com a temática da pesquisa é que estabelece o vínculo com os companheiros e as companheiras de viagem, os professores-formadores e as professoras-formadoras, e com as bases epistemológicas com as quais nos respaldamos e fundamentamos a pesquisa. Dado o envolvimento com a temática, a aproximação da Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), escolhemos o enfoque hermenêutico (GADAMER, 1999) para nos ajudar na interpretação e compreensão dos constructos investigativos que emergiram nos Círculos.

Nesta circularidade, a lógica da pergunta e da resposta, do diálogo que nos faz compreender o (con)texto, se estabelece pela interpretação da pergunta que é colocada, sendo ela condição para que o processo hermenêutico aconteça. A possibilidade de ampliação e/ou abertura de novos horizontes vai sendo estabelecida na relação dialógica que se constrói a partir da pergunta, pois “a abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95). Portanto, a pergunta é a referência para a compreensão e conquista do horizonte hermenêutico, sendo o elemento principal para que os diálogos se estabeleçam nos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos e possam ser [re]significados.



*DEPOIS DE UMA LONGA PAUSA....
... A TESE CONTINUA...*

... INICIANDO A SEGUNDA TEMPORADA!

[...] você pensa em subir uma montanha, mas de repente, quando sobe a montanha descobre que há uma outra montanha cujo perfil você ainda não tinha visto. Então, sem rejeitar o primeiro sonho, você descobre que o primeiro sonho, que era a primeira montanha, implica ou exige que seu sonho se expanda para novos sonhos e novas visões. Em última análise, tudo é o mesmo sonho, com momentos diferentes.

(Paulo Freire. In: FREIRE; HORTON, 2011, p. 78-79)

5 PROFESSORES(A)S- FORMADORES(A)S: QUEM SÃO, COMO SE VEEM E COMO SÃO VISTOS OS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS DA/NA DOCÊNCIA

Uma noite, fui. Parei na frente da porta deste novo Bachin que tinha outro nome, dividando, sim, não, perguntando-me se não seria uma traição, quando uma súbita explosão ocorreu no momento exato em que eu abria a porta: foram-se os fusíveis da eletricidade e tudo ficou absolutamente mergulhado na escuridão. Dei meia-volta e me afastei, caminhando na ponta dos pés. E assim fiquei um tempo, doendo esquecimentos, buscando lugares e pessoas que não encontrei, ou não soube encontrar; e finalmente cruzei o rio, rio-mar, e entrei no Uruguai. [...] E caminhando pelas ruas da cidade onde nasci, fui reconhecendo-a, e senti que voltava sem ter ido embora (GALEANO, 2014, p. 188-189.)



Fonte: <http://www.criatives.com.br/2013/04/esculturas-intrigantes-de-michal-trpak/>



Depois de um tempo de afastamento necessário, *absolutamente mergulhada na escuridão*, chegou a hora de buscar a coragem, juntar as forças e recobrar as energias para retomar o caminhar: “lucidez para entender o que está vindo e coragem para enfrentar o que não entendo⁴²” (FIORI, 1991, p. 275), mas que estou me propondo a tentar compreender, a partir de um olhar hermenêutico. É tempo de arregaçar as mangas e se voltar para a pesquisa, juntamente com os interlocutores(as) que comigo tiveram a coragem de lançar-se à escuta sensível e ao olhar aguçado para o seu caminhar (JOSSO, 2010) que foi constituindo nossos processos auto(trans)formativos e permanentes com professores e professoras.

Confesso que os primeiros processos auto(trans)formativos e, diria ainda, (re)constitutivos da/na docência e na vida foram os meus próprios movimentos realizados no decorrer desse longo percurso de construção da tese. Momentos/movimentos que, peço licença para utilizar as palavras de Galeano (2014), *dei meia-volta e me afastei, caminhando na ponta dos pés*. Perdida nesse emaranhado de coisas que fazem parte da dinâmica da vida, e da tese, talvez o primeiro e grande aprendizado para compreender tais movimentos foi entender que “eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2013b, p. 28). Nesse “meu-nosso” andarilhar, razão, amorosidade, sentimentos, mente e coração estiveram presentes em todos os momentos/movimentos e precisam ser considerados na sua *inteireza* para que os processos auto(trans)formativos aconteçam, sejam reconhecidos e assumidos.

Auto(trans)formar requer abertura a si mesmo(a), mas também abertura ao outro e a outra; deixar-se auto(trans)formar, abrir-se aos(as) outros(as) para, juntos(as), (re)(des)construir o que precisa ser feito; olhar de novo, olhar com cuidado e retomar a caminhada que é dinâmica, cheia de idas e vindas, mas permanente e inacabada sempre. Assim são os processos auto(trans)formativos!

Recordo que, ao finalizar o projeto de qualificação, anunciei que os próximos passos da pesquisa envolveriam as discussões realizadas com os(as) interlocutores(as)-coautores(as), problematizando as narrativas, temáticas geradoras e diferentes aspectos tecidos no decorrer das *andarilhagens* que, juntos(as), fomos percorrendo. Naquele momento da escrita apontava a necessidade de uma parada, de lançar outros olhares sobre a pesquisa; de traçar estratégias, outras rotas que me permitissem *experienciar* o momento de construção da tese, ser tocada por ele; ter um “gesto de interrupção” (LARROSA, 2014) para conseguir olhar, avaliar o

⁴² No posfácio do livro de Ernani Maria Fiori – Textos escolhidos – Volume II: Educação e Política, Freire relata um dos últimos diálogos que Fiori teve com um de seus filhos, já em estado debilitado, onde menciona que precisava de coragem e lucidez naquele momento que estava vivenciando, como pensador sério e rigoroso que viveu “a vida toda corajosamente lúcido” (FREIRE In: FIORI, 1991, p. 276).

percurso, perceber o que já tinha construído e que outras rotas pretendia e precisava percorrer e conhecer: o período de início e duração da viagem; a dinâmica e os diferentes espaços-tempo que seriam vivenciados nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos; as possíveis concepções acerca da docência no Ensino Superior, mais especificamente, nos Cursos de Licenciatura; as compreensões dos professores-formadores e das professoras-formadoras e como dinamizam os próprios processos auto(trans)formativos.

Confesso que naquele momento da pesquisa não suspeitava que o período de distanciamento seria tão prolongado, mais do que o desejado, mas o tempo necessário para acomodar as coisas, reformular as rotas e retomar a pesquisa. Para que entendam um pouquinho dessas interrupções, preciso contextualizar o que ocorreu no decorrer dos quase dois anos depois do período de qualificação do projeto de tese, afinal, como afirma minha grande amiga e pesquisadora,

[...] pesquisar é um ato de escolher constantemente, bem como andar entre o desejado e o possível e, posteriormente, lidar com o caminho percorrido e o local até onde ele te levou. Na pesquisa, nada fica pra trás, tudo que compõe o que chamamos de “história de vida da pesquisa” é a pesquisa também (SILVA, 2017, p. 135)

A “história de vida” da minha pesquisa teve momentos/movimentos de vida e também de morte; de perdas e de ganhos; de imersão e de emersão... tudo a seu tempo e com movimentos de razão-emoção muito próprios. Circunstâncias e vivências/experiências de profunda dor, mas também de crescimento, (re)surgimento e (re)construções de forças e *inéditos viáveis* como novos movimentos auto(trans)formativos como mulher-pesquisadora. Não deixamos de ser gente para nos tornarmos pesquisadores ou pesquisadoras; a vida segue seu curso junto com a pesquisa e as coisas vão nos tocando e se tornando experiência (LARROSA, 2014) no decorrer desse caminhar. Assim como na vida, também na pesquisa a possibilidade do “se” não existe; sendo o “se” uma condição do não vivido, apenas posso contar o caminhar construído até aqui; talvez pudesse ter escolhido outros caminhos, traçado outras rotas, feito outras escolhas, aproveitado melhor o tempo. Enfim, serão apresentadas as escolhas feitas, as construções possíveis, o percurso realizado, talvez não o desejado, mas o que foi possível construir no caminho percorrido em quatro anos de *andarilhagens* como mulher, mãe, trabalhadora, pesquisadora e dos(as) interlocutores(as) que comigo percorreram parte deste caminhar.

Nesse sentido, o que buscarei apresentar são as construções, interpretações e compreensões que consegui realizar no decorrer do percurso, a partir: a) das cento e onze (111) interlocuções em forma de respostas ao questionário no *Google Drive*, com vinte e uma

(21) questões, enviado aos professores-formadores e às professoras-formadoras que trabalharam ou trabalham com os dezessete (17) Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha ofertados em oito (8) *campi* da instituição; b) das noventa e três (93) interlocuções em forma de respostas também ao questionário no *Google Drive*, composto por sete (7) questões, enviado aos(às) estudantes dos 6º, 7º e 8º semestres dos catorze⁴³ (14) Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, criados até o primeiro semestre do ano de 2014; c) dos onze (11) Círculos Dialógicos Investigativo-formativos realizados com alguns professores-formadores e algumas professoras-formadoras, no período de março/2017 a outubro/2018, durando aproximadamente uma hora e dez minutos cada círculo, o que totalizou quase 13 (treze) horas de diálogos auto(trans)formativos. Para transcrição das narrativas, foram utilizados, em média, 10 (dez) minutos de áudio para cada 01 (uma) hora de transcrição (digitação), logo, ocupou-se em torno de setenta e oito (78) horas para transcrição (digitação) dos diálogos que permearam os Círculos Dialógicos, o que culminou em mais de 150 (cento e cinquenta) páginas digitadas em fonte Arial, espaçamento simples. Se contabilizarmos em dias corridos, o tempo dedicado a apenas essa parte da pesquisa corresponderia a quase duas semanas inteiras de trabalho.

Ao me deparar com tamanho do desafio, somado ao intuito de compreender e dialogar sobre os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, chamei para contribuir nessa árdua tarefa a Dona Hermenêutica. Pelas lentes da hermenêutica, busquei ajuda para compreender o que não entendia, para me ajudar a interpretar o que ficou nas entrelinhas, o não dito nas respostas dos questionários, nos diálogos nos Círculos, uma vez que “[...] quem quer compreender tem de retroceder com suas perguntas mais além do que foi dito. [...] Retrocedendo para uma posição posterior ao que foi dito, indaga-se, necessariamente, por algo *mais além* disso” (GADAMER, 1999, p. 544).

Na busca por compreender *algo mais além do dito*, auscultando o sentido de cada fala, cada palavra, cada gesto, as reações e sentimentos despertados pelo e com o diálogo-problematizador, a partir da escuta sensível e do olhar aguçado que os processos de compreensão e interpretação requerem, é que organizei os constructos da pesquisa em dois capítulos. O primeiro foi subdividido em dois subcapítulos revelando quem são os

⁴³ O questionário do *Google Drive* foi enviado aos estudantes de 14 (catorze) e não 17 (dezessete) Cursos de Licenciatura: 3 (três) deles iniciaram seu funcionamento em 2015 e 2016 e os estudantes ainda não haviam realizado nem a metade do curso, portanto, conviveram com poucos(as) professores(as)-formadores(as). Por este motivo, somente os licenciandos(as) dos Cursos de Licenciatura em funcionamento nos *Campi* até o 1º sem/2014 foram convidados para participar da pesquisa.



professores-formadores e as professoras-formadoras (perfil, como se veem) e como os(as) estudantes os(as) vêem. O segundo capítulo discorreu sobre os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: os processos constitutivos e auto(trans)formativos do fazer/ser professor-formador ou professora-formadora.

As rotas já foram traçadas, mas agora é o momento de olhar, ouvir, refletir, me afastar, olhar com cuidado para que possa conhecer, mesmo porque

Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto (FREIRE, 2008, p. 32).

Esse atuar se faz necessário para que se possa (re)ver o visto de um outros ângulos e direções e transformar o que era apenas um anteprojeto, em um projeto vivo, dinâmico, encharcado de palavras que foram sendo ditas e escritas na sistematização dos constructos investigativos.

5.1 PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) E SEUS PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: OLHANDO-SE NO ESPELHO

*Os espelhos estão cheios de gente.
Os invisíveis nos veem.
Os esquecidos se lembram de nós.
Quando nos vemos, os vemos.
Quando nos vamos, se vão?
(Galeano, 2015, p. 1)*

Olhar para si remete-nos a vislumbrar nossa própria imagem refletida no espelho. A profissão docente carrega consigo as marcas, um pouco de tudo o que foi refletido no espelho da docência: os imaginários do que é ser professor ou professora, dos(as) estudantes, de escolas, das representações sociais da profissão, enfim, de tudo que perpassa o campo da educação. Os imaginários vão construindo socialmente uma imagem do ser professor ou professora, pois “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (ARROYO, 2004, p. 30). (Re)(des)Construir a imagem que foi cristalizada é um desafio para constituição da docência, ainda mais para professores e professoras de instituições bastante jovens, como é o caso dos Institutos Federais que, no ano de 2018, completam apenas uma década de existência.



Com a expansão dessas Instituições surgem muitas oportunidades de atuação docente, o que acabou por atrair jovens professores(as) e professores(as) jovens que tiveram sua primeira experiência com a docência nesse espaço educativo. Esses(as) mesmos(as) professores e professoras, por vezes recentemente formados(as), acabam iniciando sua trajetória docente junto aos Cursos de Licenciatura, formando outros futuros(as) professores e professoras que se encontram em processos de formação inicial.

Nesse contexto permeado de desafios e contradições, de possibilidades de *vir a ser*, é que buscamos compreender como esses professores-formadores e professoras-formadoras vão constituindo os seus processos auto(trans)formativos da/na docência. Para isso, sentimos a necessidade de conhecer quem são: perfil; formação acadêmica; idade, maior titulação; experiência docente (geral e como professor-formador ou professora-formadora); tempo e área de atuação no IF Farroupilha; motivos que os impulsionou a escolher a carreira docente; compreensão sobre a docência; sobre o papel do professor-formador ou da professora-formadora; elementos que consideram imprescindíveis na relação professor(a)-formador(a) e licenciandos(as); implicações do diálogo e amorosidade nessa relação e na formação de futuros professores e professoras; movimentos que realizam para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos.

Buscando conhecer tais aspectos, elaboramos um questionário no *Google Drive* para ser respondido pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras que trabalharam ou estavam trabalhando com os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha no segundo semestre de 2016, momento em que foi realizado o levantamento dos percursos formativos. Para estabelecer um diálogo com os(as) docentes que são coautores e coautoras da pesquisa, no final do mês de setembro de 2016, entrei em contato com os 17⁴⁴ (dezessete) coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura e solicitei o e-mail de cada um dos professores-formadores e das professoras-formadoras. Ao todo, recebi uma listagem dos(as) coordenadores(as) com o e-mail de 247 (duzentos e quarenta e sete) docentes efetivos(as) e substitutos(as) que trabalharam/trabalham com os 17 (dezessete) Cursos, sendo 170 (cento e setenta) mulheres e 77 (setenta e sete) homens; 7 (sete) desses e-mails sempre retornavam, apontando algum erro.

Para contextualizar os interlocutores-coautores e as interlocutoras-coautoras, o questionário iniciava dando conhecimento sobre a participação e os objetivos da pesquisa,

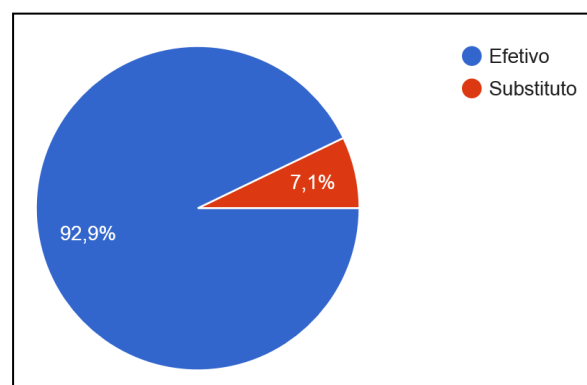
⁴⁴ No período havia a oferta de 17 (dezessete) Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha; atualmente existem 18 Cursos de Licenciatura presenciais e mais 1 (um) Curso de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional, ofertada na modalidade de educação a distância.

bem como da utilização anônima das respostas para construção da investigação, caso fosse consentido, como uma espécie de termo de consentimento livre e esclarecido. Dos 247 (duzentos e quarenta e sete) docentes, 112 (cento e doze) professores-formadores e professoras-formadoras responderam as 21 (vinte e uma) questões/problematizações que faziam parte do questionário com questões abertas, fechadas e mistas, que ficou disponível no período de dois meses (outubro a dezembro/2016).

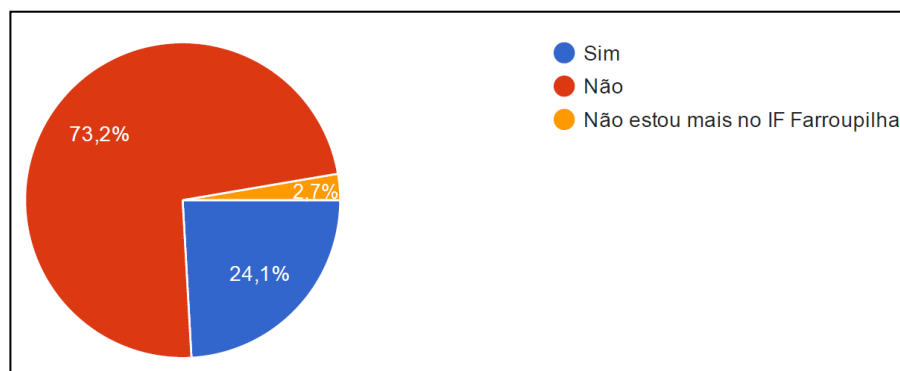
Como estratégia para garantir a participação, semanalmente, era reenviado um e-mail para a lista dos(as) docentes das Licenciaturas, agradecendo aos professores e às professoras que já haviam participado e lembrando os(as) demais que o questionário ainda estava aberto, o que repercutiu positivamente nos índices de participação. Dos 112 (cento e doze) docentes respondentes, apenas um deles não permitiu a utilização de suas respostas na pesquisa, o que foi respeitado no decorrer da sistematização do registro recreativo da tese.

Os desvelamentos e descobertas construídas, a partir do questionário, auxiliaram fundamentalmente para que pudéssemos conhecer as concepções sobre formação docente dos(as) professores(as)-formadores(as) que trabalham com os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, bem como suas trajetórias profissionais e seus processos auto(trans)formativos da/na docência. Para tanto, buscamos traçar o perfil de quem são esses professores-formadores e essas professoras-formadoras, onde atuam, qual o *Campus* de exercício.

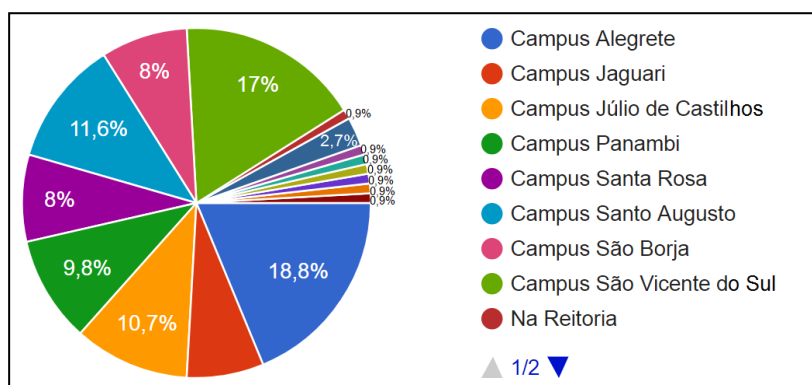
Gráfico 1 – Você é (ou foi) docente do IF Farroupilha?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 2 – Foi removido(a)⁴⁵ nos últimos anos?

Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 3 – *Campus* em que está em exercício:

Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Ao analisarmos os gráficos, podemos perceber claramente que a maioria dos docentes que trabalham com os Cursos de Licenciatura (92,9%) são docentes efetivos do quadro do IF Farroupilha e atuam no mesmo *Campus* nos últimos anos, o que nos leva a inferir que exercem a docência no(s) mesmo(s) Cursos(s) já há algum tempo, o que fica demonstrado no gráfico 2. Esses professores-formadores e professoras-formadoras se encontram em exercício nos oito⁴⁶ *campi* que tem oferta de Cursos de Licenciatura, sendo: 18,8% no *Campus* Alegrete; 17% no *Campus* São Vicente do Sul; 11,6% no *Campus* Santo Augusto; 10,7% no *Campus* Júlio de Castilhos; 9,8% no *Campus* Panambi; 8% no *Campus* Jaguari; 8% no

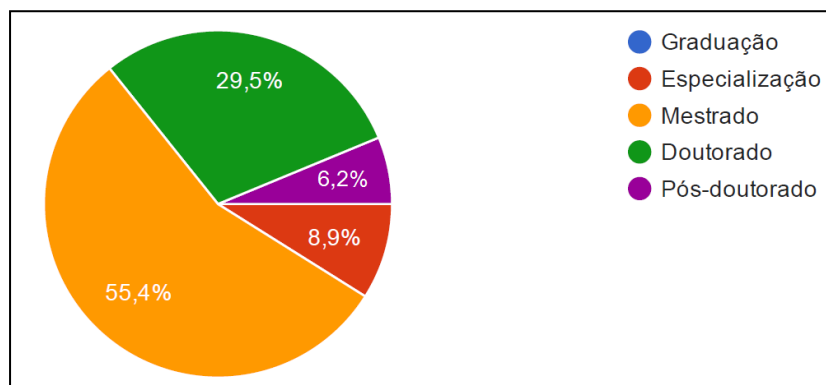
⁴⁵ Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede (BRASIL, 1990, art. 36).

⁴⁶ A partir do 1º sem/2017 iniciou o funcionamento do Curso Superior de Licenciatura em Computação do *Campus* Santo Ângelo. No entanto, para a pesquisa, somente os Cursos de Licenciatura em funcionamento nos *Campi* até o 1º sem/2016 foram considerados.

Campus Santa Rosa e 8% no *Campus* São Borja. Dos(as) docentes respondentes que trabalham com as Licenciaturas, cabe ainda destacar que 3,6% encontram-se atualmente em afastamento total para seus estudos de doutoramento; 1,8% em exercício em algum dos *Campi* que ainda não oferta Cursos de Licenciatura, lembrando que 24,1% dos(as) docentes que atuavam nos Cursos foram removidos e 2,7% não se encontram em exercício (gráfico 2), porque foram docentes substitutos(as), se encontram em exercício na reitoria ou foram redistribuídos(as)⁴⁷ para outra instituição.

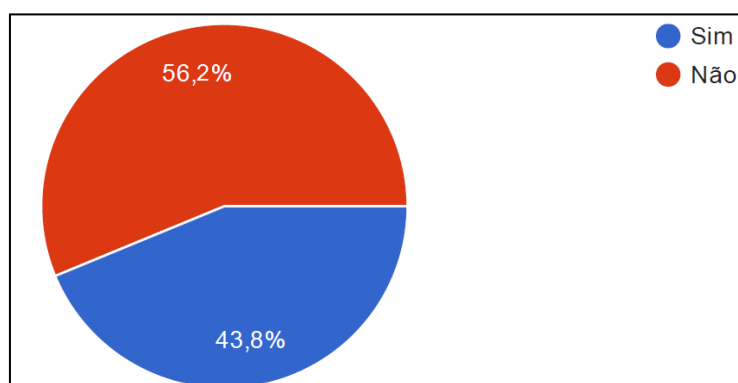
Buscando conhecer um pouco mais sobre os professores-formadores e as professoras-formadoras, fomos olhar também a formação acadêmica desses(as) docentes:

Gráfico 4 – Maior titulação:



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 5 – Realizou algum curso de formação pedagógica?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

⁴⁷ Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central (BRASIL, 1990, art. 37).



Todos os professores-formadores e professoras-formadoras que trabalham com os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha realizaram algum curso de pós-graduação, sendo que a maioria possui a titulação de mestre, o que não pode deixar de ser valorizado, pois também são profissionais concursados(as) e, predominantemente, com dedicação exclusiva. Embora o gráfico 4 aponte que nenhum (0%) dos professores(as) que trabalham com as Licenciaturas tem apenas graduação e que 84,9% deles tenham concluído um curso de pós-graduação *stricto sensu* (55,4% mestres e 29,5% doutores/as), o fato de 56,2% ter realizado algum curso de formação pedagógica (gráfico 5) demonstra que mais da metade desses(as) profissionais não tiveram a docência como sua primeira opção profissional, uma vez que a Formação Pedagógica é considerado um curso de formação inicial para profissionais do magistério para Educação Básica, em nível superior, para graduados(as) não licenciados(as) (BRASIL, 2015, art. 9).

No que se refere à formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras, consideramos insuficiente a informação sobre os cursos de graduação ou de pós-graduação, uma vez que precisávamos identificar suas respectivas áreas de formação. No questionário, uma das perguntas abertas se referia à formação acadêmica dos(as) docentes, com o intuito de conhecer a área de formação específica. Dentre as respostas apresentadas pelos(as) professores(as)-formadores(as) apareceram diferentes áreas, que foram sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 5 – Formação acadêmica dos professores-formadores e das professoras-formadoras

GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		
Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado
		Educação*		
	Informática (02)		Educação nas Ciências (em curso)	
	Ciências Biológicas (1)		Ciência do Solo	
	Agronomia (1)			
	Informática - Tecnologias educacionais em rede (1)			
	Computação (1)	Informática aplicada a Educação		
	Química de Alimentos			Ciência e Tecnologia



	(1)			Agroindustrial
	Administração (1)		Educação	
	Informática (1)			
	Ciências Biológicas (1)			Fisiologia
	Agronomia (1)			Agronomia
	Direito (1)	Direito*		
Ciências - Habilitação Biologia (1)			Biologia Molecular	Ciências da Saúde
Ciências - habilitação em Ciências do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio (1)			Educação nas Ciências	
Ciências Biológicas (9)			Educação	Educação em ciências (em curso)
		Metodologia do Ensino de Biologia	Geografia	Geografia (em curso)
		Biologia		
			Ecologia	
				Ciências
			Ciências	
			Biologia Animal	Biodiversidade Animal
		Ciências Biológicas		Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
		Zoologia*		
Computação (1)		Informática Aplicada a Educação com Ênfase em Software Livre		
Educação Especial (4)		Supervisão escolar e Atendimento Educativo Especializado	Educação Profissional e tecnológica (em curso)	
		Gestão Educacional	Educação	Educação (em curso)
		Educação Inclusiva	Educação	
		Psicopedagogia		
Educação Física (1)				Educação em Ciências
Física (3)		Ensino de Física	Educação nas Ciências	Educação nas Ciências
				Ciências dos Materiais



				Ciências
Formação Pedagógica (2)	Zootecnia		Zootecnia	Zootecnia
	Engenheiro Agrônomo		Agronomia	Agronomia
Geografia (1)		Metodologia do Ensino Superior	Geografia	Geografia
História (1)			Educação	
Letras (1)		Língua Portuguesa	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada
Letras Port/Ing (1)			Educação nas Ciências	
Letras Port/Esp e respectivas Literaturas (1)	Comunicação Social	Gestão	Linguística (Formação de Professores)	Linguística (Fonética e Fonologia) (em curso)
Matemática (19)			Ensino de Matemática	
			Modelagem Matemática	
		Ensino de Física e Matemática	Matemática	Ensino de Ciências e Matemática (em curso)
		Educação		
		Educação Matemática	Ensino de Ciências e Matemática	
			Modelagem Matemática	Modelagem Computacional
		Matemática	Matemática	
			Modelagem Matemática	
				Sim*
			Modelagem Matemática	Engenharia Mecânica
		Matemática	Matemática	
			Modelagem Computacional	
			Matemática	
			Modelagem Matemática	
			Educação Matemática e ciências	
		Estatística e Modelagem Quantitativa	Engenharia da Produção	
			Ensino de matemática	Ensino de ciências e matemática
		Matemática	Educação nas Ciências	
Pedagogia				Educação
		Educação	Educação	
		Ed. Infantil e Séries Iniciais	Educação	
			Educação	Educação (em curso)

(16)		Gestão Educacional	Educação	
		Educação nas Ciências		
		Interdisciplinaridade e Linguagens	Educação	
			Educação em Ciências	
			Educação	Educação
			Educação	
				Educação
		Gestão Empresarial		
		Supervisão Educacional	Educação	Educação (em curso)
			Educação	
			Educação	
			Educação	
Química (9)	Química		Química Inorgânica	Química Inorgânica
			Educação nas Ciências	
			Química Orgânica	Química Orgânica**
	Química Industrial			Ciências/Química Inorgânica**
		Mídias na Educação		
			Educação nas Ciências	Educação (em curso)
	Química			Solos**
			Química orgânica	
		Educação em Ciências		
Sociologia (1)	Ciências sociais		Ciências sociais	
(14)		PÓS-GRADUAÇÃO		
	98	TOTAL		

*Não informou a área específica de formação ou se o curso é de especialização, mestrado ou doutorado.

** Possui Doutorado e Pós-doutorado na área.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir do questionário do *Google Drive*

Por se tratar de uma pergunta aberta, dos 111 docentes obtivemos 98 respostas, sendo que 14 professores-formadores ou professoras-formadoras informaram apenas que possuem pós-graduação, sem especificar sua área de formação inicial ou o tipo de pós-graduação realizada (especialização, mestrado e/ou doutorado). Outra questão que precisa ser considerada é de que o fato de algumas colunas da tabela não estar preenchidas não significa que o docente não possua a formação; pode apenas não ter informado no momento do preenchimento do questionário.

Como pode ser observado na tabela 05, a formação acadêmica informada pelos professores-formadores vai desde a formação em Pedagogia, Educação Especial ou em



alguma Licenciatura da área de formação do curso (ciências biológicas, informática/computação, física, matemática, química, letras, história, geografia, ciências sociais, educação física) até bacharelado em zootecnia, agronomia, administração, informática, direito, com mestrado e doutorado na área específica ou na área de educação. O predomínio da titulação em áreas específicas demonstra a valorização destes conhecimentos em relação aos conhecimentos pedagógicos, além de indicar que parte dos professores e das professoras que trabalham diretamente com as Licenciaturas não teve como sua primeira opção o desejo de trabalhar com esses Cursos, voltados especificamente para formação de professores(as). Além disso, pode-se inferir que alguns professores-formadores e algumas professoras-formadoras podem não ter formação pedagógica voltada à área da educação e, assim mesmo, estarem trabalhando com a formação de futuros professores e professoras.

Outro ponto importante a ser considerado é que muitos docentes que são licenciados(as) em uma área específica de formação, também possuem a titulação de bacharéis. Da mesma forma, muitos professores ou professoras que realizaram seus cursos de bacharelado, por não terem formação voltada à área de educação, optaram pelo curso de formação pedagógica, conforme pode ser observado no gráfico 5. O fato de muitos(as) docentes terem cursado dois graus do Ensino Superior (bacharelado ou tecnologia e licenciatura) demonstra que a formação dos professores e professoras ainda está muito enraizada no famoso modelo 3+1, regulamentado pelo Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), cuja formação se estabelecia por meio de um currículo que contemplava disciplinas específicas com duração prevista de três anos às quais se justapunham as disciplinas de natureza pedagógica com duração prevista de um ano, formação, essa, que daria conta da sua futura atuação docente. Afinal,

De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor (KUENZER, 1999, p. 168)

Nesse cenário era suficiente que o(a) docente soubesse apenas *compreender e bem transmitir* o conteúdo escolar a ser ensinado, tendo o famoso domínio da classe, para se tornar um bom professor ou uma boa professora. Concluída essa formação voltada aos então chamados(as) profissionais da educação, os(as) mesmos(as) tornavam-se formadores(as) dos futuros professores e futuras professoras, sem uma formação específica voltada ao perfil, ao

sentir-pensar-agir dos egressos desses cursos, corroborando para uma falta de identidade dos(as) futuros(as) professores e professoras e, assim, sucessivamente.

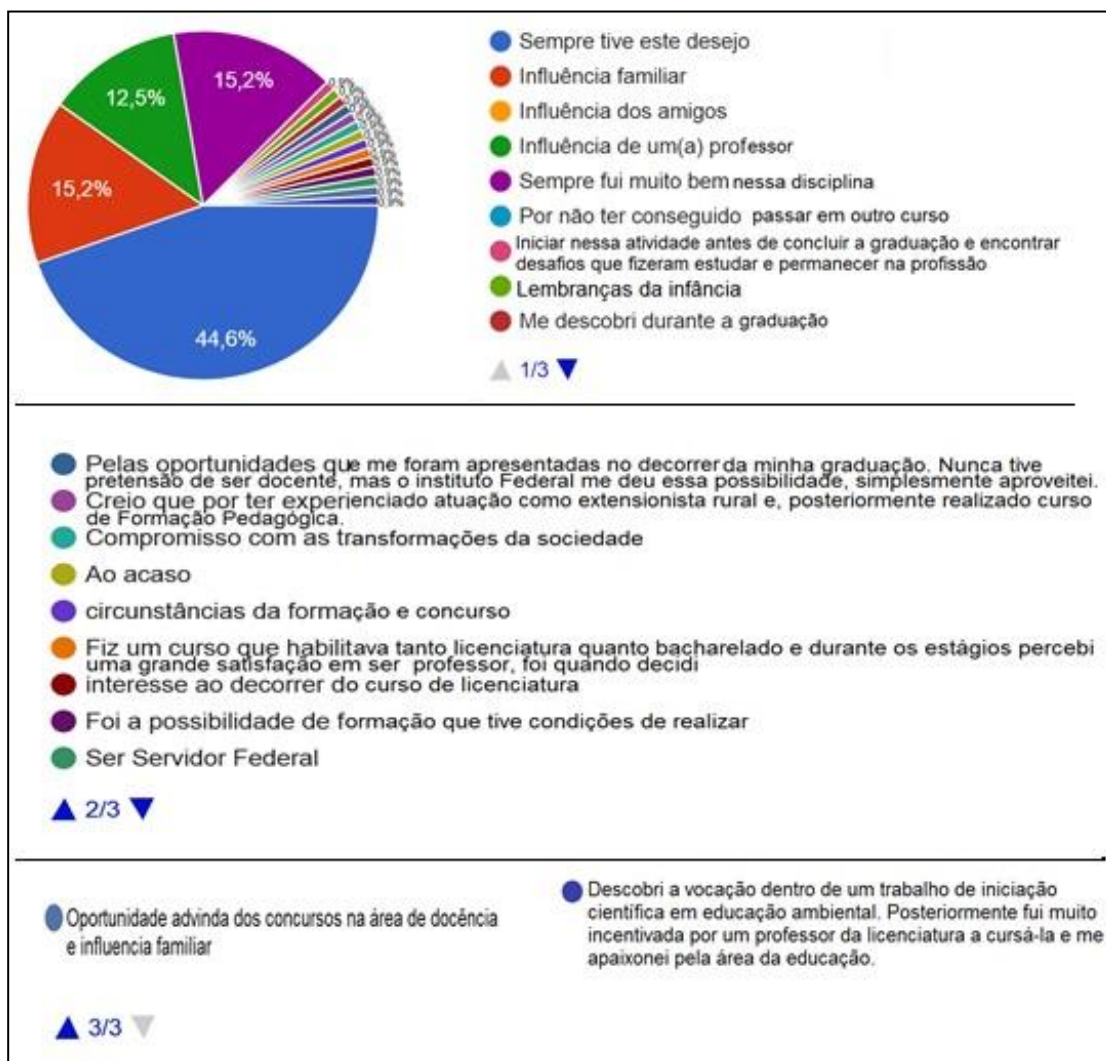
A obrigatoriedade de formação pedagógica, em nível superior, para os professores-formadores e para as professoras-formadoras que exercem a docência nos Cursos de Licenciatura, é uma exigência que vem mais tardiamente, sendo um diferencial entre os(as) profissionais da educação que atuam nas Licenciaturas nos Institutos Federais ou em outras Instituições de Ensino Superior: se para o exercício do magistério superior a exigência de formação se dá em nível de pós-graduação (prioritariamente em programas de mestrado e doutorado), para exercer o magistério nos Cursos de Licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, por se tratar de uma instituição de educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008, art. 2º), os(as) docentes precisam ter formação em Curso de Licenciatura plena (BRASIL, 1996, art. 66 e 62), sendo esta formação obrigatória e não opcional. Por conta desta exigência muitos(as) docentes que possuem apenas a titulação de bacharéis buscam os cursos de formação pedagógica, a fim de dar conta desta imposição legal, conforme apontou o gráfico 5.

Entretanto, quando questionados sobre o que os impulsionou a escolha pela docência, os professores-formadores e as professoras-formadoras elucidaram diferentes motivos, sendo que o “desejo pela docência” foi o que apareceu de forma significativa. Dentre os motivos apontados pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras, 44,6% responderam que sempre tiveram o desejo de ser professor ou professora, seguido de 15,2% que afirmaram que a escolha se deu por influência familiar ou porque, quando estudante, tinham facilidade na disciplina correspondente a área específica de sua formação inicial, o que também obteve 15,2% das respostas. Ainda 12,5% informaram que escolheram o magistério por influência de um(a) professor(a) que tiveram em sua trajetória escolar, ratificando a importância deste profissional no percurso formativo de cada um e de cada uma (gráfico 6).

Os demais motivos apontados pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras como influências para escolha profissional, que contabilizaram 12,5%, abarcaram diferentes naturezas: influência dos amigos (0,9%); o fato de não ter obtido aprovação em outro curso superior (0,9%); por ter iniciado sua inserção na docência antes de concluir a graduação e encontrar desafios que fizeram aprofundar estudos e permanecer na profissão (0,9%); devido a algumas lembranças da infância na escola (0,9%); por ter experienciado atuação como extensionista ou participado de projetos de iniciação científica durante a graduação (0,9%); pelas oportunidades apresentadas no decorrer do curso (0,9%); pelo compromisso com as transformações da sociedade (0,9%); por ter descoberto esse desejo

durante o período em que estava cursando a graduação ou após ter realizado curso de Formação Pedagógica (0,9%); ou no período de realização dos estágios do Curso de Licenciatura ou de bacharelado (0,9%) ou simplesmente porque foi a única “*possibilidade de formação que tive [teve] condições de realizar*” (0,9%).

Gráfico 6 – Como foi sua decisão em ser professor ou professora?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Além desses motivos, alguns e algumas docentes reconheceram que se tornaram professores ou professoras ao acaso (0,9%), ou melhor, que não foi especificamente uma escolha, uma vez que não tinham a pretensão de tornarem-se docentes, como registra um deles ao responder o questionário: “*Nunca tive pretensão de ser docente, mas o Instituto Federal me deu essa possibilidade, simplesmente aproveitei*”. A decisão pela docência, em alguns casos, foi impulsionada pela oportunidade advinda dos concursos na área da educação

e pela possibilidade de se tornarem servidores federais, por meio do ingresso no Instituto Federal, após aprovação em concurso (2,7%).

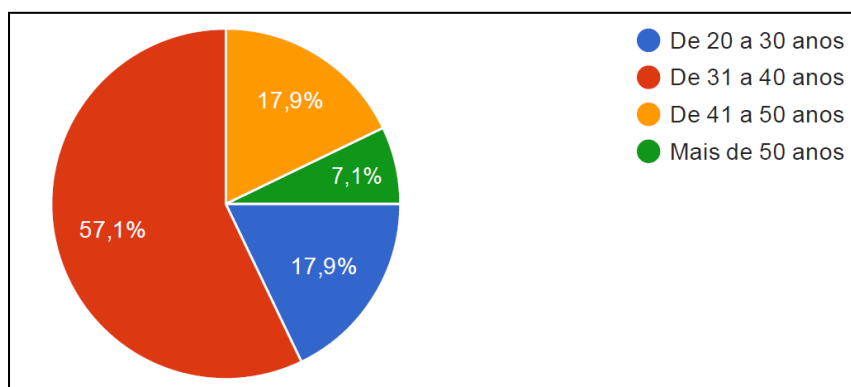
Evidentemente que quando nos referimos aos processos auto(trans)formativos de professores-formadores e de professoras-formadoras, acreditamos que se faz necessário conhecer os itinerários percorridos para compreender como foram se constituindo docentes. O que nos causou estranhamento e nos impulsionou a buscar o *além do dito*, considerando que “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de se reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento [...], como exigência para penetrar no processo compreensivo” (HERMANN, 2002, p. 87), foi que o gráfico 5 apontou que 56,2% dos professores-formadores e das professoras-formadoras que estão em exercício nos Cursos de Licenciatura realizaram algum Curso de Formação Pedagógica. Contraditoriamente, ao serem questionados como aconteceu a decisão pela docência (gráfico 6), quase metade dos(as) docentes afirmaram que sempre tiveram esse desejo.

Na tentativa de compreender esse paradoxo que se coloca, cabem alguns questionamentos: se 44,6% dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura sempre tiveram o desejo de ser professor ou professora (gráfico 6), por que 56,2% realizaram algum curso de formação pedagógica posterior à sua primeira graduação (gráfico 5)? Quando despertou o “desejo” pela docência desses(as) professores(as) e a partir de quais motivações? Poderia esse desejo ter aflorado em decorrência do escasso campo de atuação como bacharéis? Ou pela oportunidade oriunda de concursos públicos na área, abrindo a possibilidade de se tornarem-se servidores federais? Essas questões apontam alguns fatores preocupantes quando se pensa a escolha pela docência, uma vez que “eu não posso, porém, formar-me para a docência somente porque não houve outra chance para mim [...]” (FREIRE, 2013a, p. 150).

Sobre esta questão, Gatti (2010, p. 1.361) vai dizer ainda que, muitas vezes, “a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia”. Essa busca pelo reconhecimento e campo de atuação, adicionado a possibilidade de realização de concursos em âmbito federal, também apareceu como um dos motivos que impulsiona a escolha pela docência. Por esse viés de compreensão talvez se justifique o fato da escolha por um Curso de Licenciatura não ter sido a primeira opção no itinerário formativo dos(as) docentes, passando a cursar, posteriormente, algum curso de formação pedagógica.

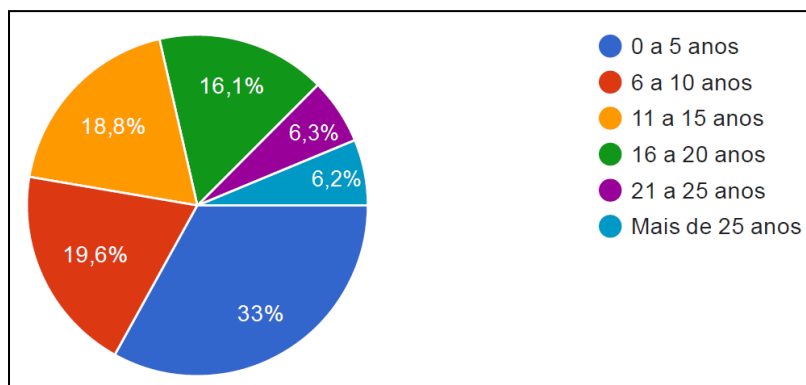
O receio de não conseguir exercer a atividade profissional no campo de atuação escolhido como tecnólogos ou bacharéis, que não a docência inicialmente, aponta indícios de que esses docentes não possuem uma vasta experiência profissional na área da educação, uma vez que não foi a área para o qual foram formados inicialmente e, talvez, nem a área de atuação pretendida. A idade dos professores-formadores e das professoras-formadoras e o tempo de conclusão da graduação retratam um pouco dessa realidade:

Gráfico 7 – Idade:



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 8 – Tempo de conclusão da graduação:



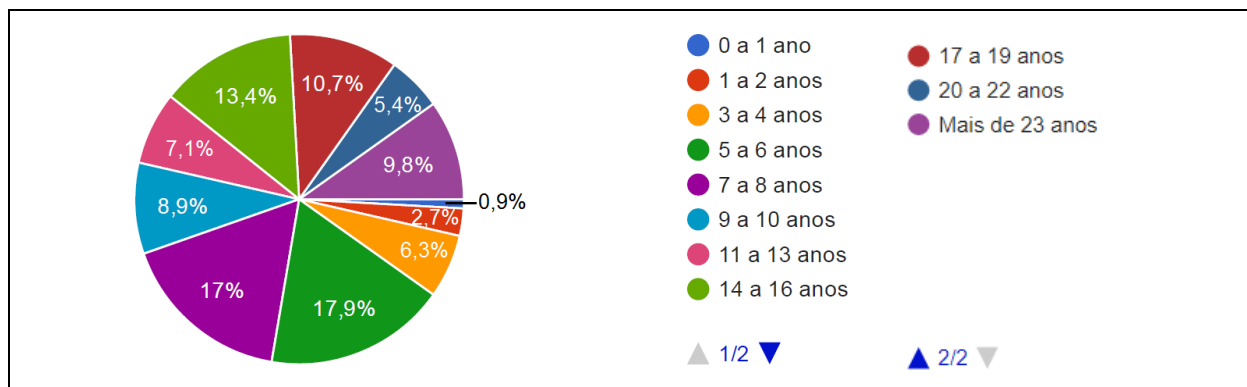
Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Ao analisar os gráficos 7 e 8 podemos constatar que se trata de um público jovem, sendo que 57,1% dos professores-formadores e das professoras-formadoras se encontram na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade, tendo um universo de aprendizagens e descobertas a serem vivenciados em seus contextos de atuação no IF Farroupilha. Desses, 33% concluíram sua graduação até, no máximo, 5 anos; 19,6% já concluíram sua graduação entre 6 e 10 anos e 18,8% deles já concluíram sua graduação entre 11 e 15 anos, o que significa dizer que mais

metade dos(as) professores(as)-formadores(as) (52,6%) concluíram seus cursos de graduação entre 0 e 10 anos. Talvez não por acaso, mesmo período temporal em que é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e ocorre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), ou seja, os(as) professores(as)-formadores(as) que se encontram em exercício no IF Farroupilha percorreram suas trajetórias formativas nos espaços das Universidades, sendo essa na maior parte das vezes a sua principal referência de atuação.

Com a finalidade de compreender o campo de atuação docente, anterior e posterior ao ingresso no IF Farroupilha, julgamos importante conhecer os anos de experiência desses(as) profissionais da educação.

Gráfico 9 – Anos de experiência docente (em qualquer nível e/ou modalidade de ensino):



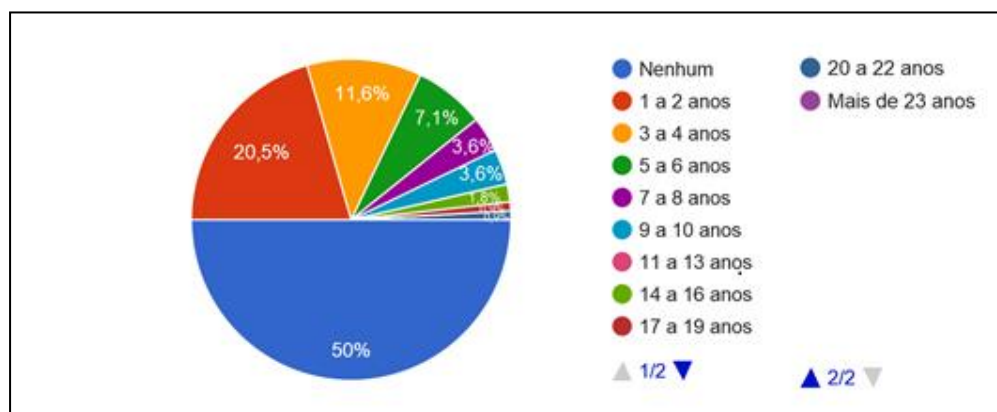
Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Embora mais da metade dos professores-formadores e das professoras-formadoras tenham concluído seu curso de graduação em, no máximo, 10 anos, o gráfico 9 demonstra que 17,9% tem entre 5 e 6 anos de experiência docente; 17% tem entre 7 e 8 anos de experiência; 8,9% tem experiência entre 9 e 10 anos e 7,1% tem experiência entre 11 e 13 anos, ou seja, 50,9% dos(as) professores(as)-formadores(as) que trabalham com os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha possuem entre 5 e 13 anos de experiência. Apenas 0,9% (o que corresponde a um) dos interlocutores-coautores possui experiência docente entre 0 e 1 ano.

Dos 52,6% dos professores-formadores e das professoras-formadoras que concluíram seus cursos de graduação entre 0 e 10 anos (gráfico 8), 50,9% deles possuem experiência docente entre 5 e 13 anos (gráfico 9), o que nos leva a inferir que tão logo concluíram seus cursos superiores, já iniciaram o exercício na atividade docente ou mesmo antes da conclusão do curso superior, uma vez que 7,1% dos(as) docentes informaram ter experiência entre 11 e 13 anos. Contudo, algo precisa ser problematizado: essas experiências foram vivenciadas

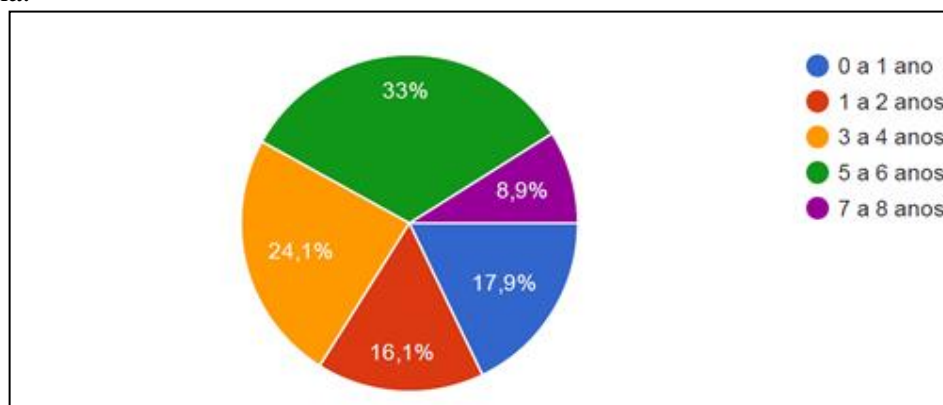
apenas no exercício de atuação docente na área específica de formação ou também em cursos voltados à formação de professores e professoras? Para tanto, os gráficos 10 e 11 poderão subsidiar a compreensão do contexto de atuação docente nos Cursos de Licenciatura.

Gráfico 10 – Anos de docência como professor-formador ou professora-formadora em Cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior, que não seja no IF Farroupilha:



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 11 – Anos de docência como professor-formador em Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha:



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

O gráfico 10 é emblemático no que se refere ao desvelamento de quem são esses professores-formadores e essas professoras-formadoras, que vivências trazem em suas trajetórias formativas e experienciais voltadas à formação de professores(as). O fato de 50% dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura não terem nenhuma experiência docente anterior ao ingresso ao IF Farroupilha demonstra que a primeira inserção com formação de professores(as) se deu no contexto do Instituto Federal, muito embora já tenham experienciado a docência em outros níveis e/ou modalidades de ensino em outras instituições públicas e/ou privadas.

Retomamos aqui o sentimento que perpassa os(as) docentes: “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”, (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104), ou melhor, professores-formadores e professoras-formadoras de futuros(as) docentes. Ao mesmo tempo em que essa prerrogativa se constitui em uma possibilidade de construir uma identidade própria da docência dos professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, também se impõe como um desafio aos(às) jovens professores e professoras que, ao verem-se inexperientes diante do grande desafio que se impõe, tendenciam a tomar como referência os modelos docentes que vivenciaram como estudantes nas instituições onde concluíram suas trajetórias formativas, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Essa modalidade de aprender a ensinar se produz através do que é denominado aprendizagem pela observação (Lortie, 1975). Aprendizagem que em muitas ocasiões não se produz de maneira intencional, mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 117).

Essa aprendizagem pela observação, muitas vezes, serve como marco de referência aos (às) jovens profissionais, não havendo tempo para refletir sobre sua identidade docente; que formação é essa; quais as exigências da profissão; que implicações a atuação tem na formação de futuros professores ou futuras professoras; em que contexto institucional; o que, para quem, a favor de quê ou de quem se está ensinando; o que e como ensinar. No entanto, é importante compreender como os(as) professores(as) constroem seus processos de aprendizagem docente, pois “à medida que observamos como professores e as professoras aprendem, podemos compreender porque ensinam dessa ou daquela maneira. Seus constructos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas” (BOLZAN, 2009, p. 132).

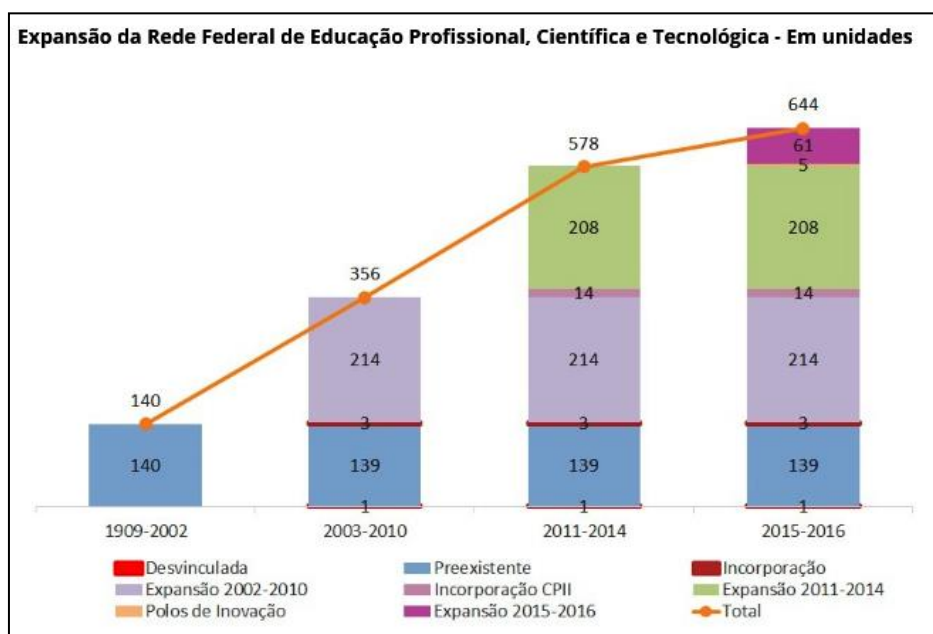
Neste contexto quase que instantâneo de tornar-se professor, dificilmente indagações dessa natureza farão parte dos questionamentos desses professores-formadores ao ingressar na profissão docente, uma vez que a identidade profissional “[...] é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 112).

A busca pela construção da própria imagem como profissional e a variedade de papéis que esperam dele, e que ele mesmo sente que deve desempenhar na condição de professor-

formador vai oscilando entre momentos de equilíbrio, desequilíbrio, período em que vão ocorrendo essas transformações e a (re)(des)construção da própria identidade docente.

A pouca experiência na docência pode ser observada no gráfico 11, onde 58,1% dos professores-formadores e das professoras-formadoras tem até 4 anos de experiência nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, sendo que 91,1% deles têm, no máximo, 6 anos de experiência, o que é um dado bastante expressivo. Esse número significativo de docentes nos reporta para os anos de 2012 e 2014, momento em que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica encontrava-se no período de grande expansão, conforme pode ser observado no gráfico 12:

Gráfico 12 – Tabela de Expansão da Rede Federal de EPCT



Fonte: Portal do Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2018)

Os anos de 2012 e 2014 foi um período em que ocorreu grande número de contratação de docentes para ingresso no IF Farroupilha, por meio do Edital nº 132/2011⁴⁸, abrindo 59 vagas para quase todas as áreas. Esse concurso para contratação de docentes foi um dos maiores do IF Farroupilha, perdendo apenas para o Edital nº 304/2013⁴⁹ que abriu 106 vagas

⁴⁸ Edital nº 132, de 24 de outubro de 2011 - Concurso Público de provas e títulos para provimento de cargos de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201192884419967edital_132-2011_docente.pdf> Acesso em: jun. 2018.

⁴⁹ Edital nº 304, de 27 de dezembro de 2013 - Concurso Público para provimento de vagas da carreira de docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro de servidores efetivos do Instituto Federal Farroupilha. Disponível em:

para contratação e ingresso de docentes no ano de 2014, o que corrobora com o que foi apontado no gráfico 12. Evidentemente, mais uma vez, se ratifica o perfil profissional de docentes jovens que, muitas vezes, tiveram o primeiro contato com a realidade educacional no momento de realização dos estágios obrigatórios dos Cursos de Licenciatura, de Formação Pedagógica ou mesmo já no exercício da docência.

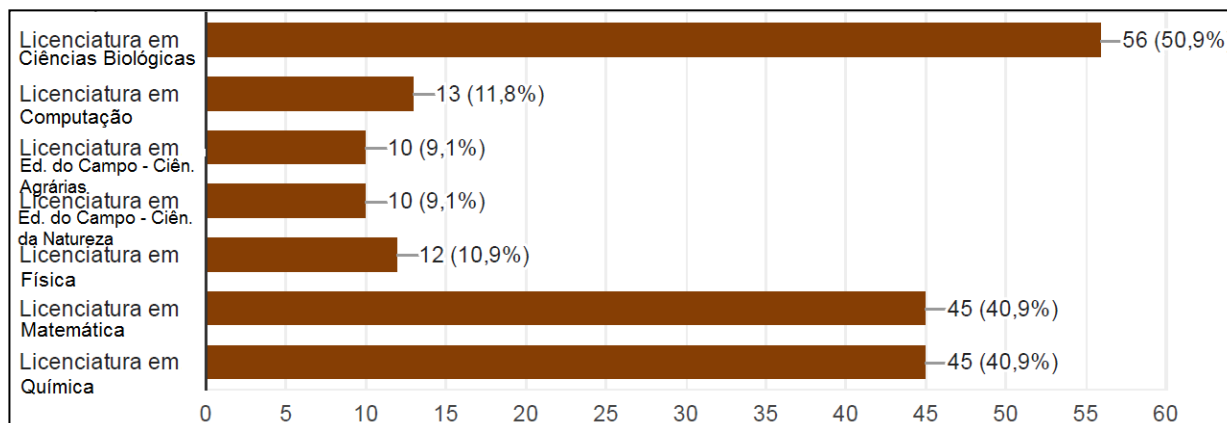
Pelo fato dos Institutos Federais serem instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (BRASIL, 2008), poderíamos concluir que todos os docentes que atuam nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, por serem professores ou professoras da Educação Básica, têm formação em nível superior, em Curso de Licenciatura e também formação em nível de pós-graduação (prioritariamente em programas de mestrado e doutorado) por se tratar do exercício no magistério superior (BRASIL, 1996, art. 62 e 66).

Entretanto, essa não é a realidade que se têm no quadro de docentes em exercício nos Cursos de Licenciatura. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), no seu artigo 40, § 2º assegura aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, até o ano de 2020. O que acaba ocorrendo é que

Esses futuros professores são formados por docentes que não possuem a formação específica para atuar neste nível de ensino e, muitas vezes, são provenientes de cursos de bacharelado onde a tônica formativa não está no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e são advindos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que privilegiam a pesquisa na área específica de conhecimento (STAHL, 2017, p. 34).

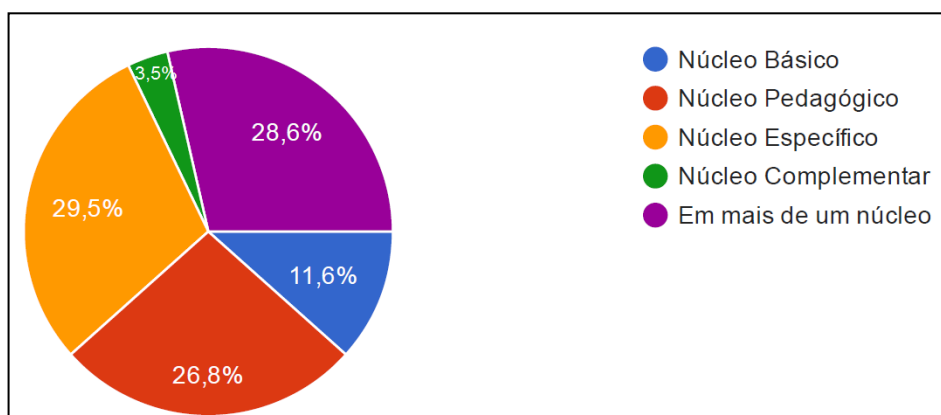
Essa prerrogativa legal permite que muitos professores-formadores e professoras-formadoras em exercício tenham apenas formação em cursos de bacharelado ou tecnologia e pós-graduação, não necessariamente, na área de educação, atuando em diferentes Cursos de Licenciatura nos mais diversos núcleos, conforme vai demonstrar os gráficos 13 e 14:

Gráfico 13 – Curso(s) de Licenciatura em que atua (atuou) no IF Farroupilha:



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 14 – Você trabalha (ou trabalhou) no Curso de Licenciatura com disciplinas de qual núcleo?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

O fato de haver 191 respostas sobre os Cursos de Licenciatura em que os 111 professores(as) atuam no IF Farroupilha demonstra que boa parte dos docentes trabalha em mais de um Curso, o que comumente ocorre nos Institutos Federais e demais instituições de ensino superior, obviamente com maior número de docentes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Química por haver maior oferta na Instituição. Da mesma forma ocorre em relação aos núcleos⁵⁰, sendo que 29,5% trabalham em componentes curriculares que compõe o núcleo específico; 28,6% em componentes que pertencem a mais de um núcleo; 26,8% em componentes do núcleo pedagógico; 11,6 do núcleo básico e 3,6 do

⁵⁰ Maior aprofundamento sobre os núcleos pode ser encontrado no capítulo 3.2 Os Cursos de Licenciatura no contexto do Instituto Federal Farroupilha: estrutura e organização.

núcleo complementar (gráfico 14). Dependendo da área de formação será a atuação dos(as) docentes em um ou mais núcleos; porém, independente do(s) núcleo(s) que os(as) docentes irão trabalhar, o compromisso com objetivo dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha deve sempre confluir para a mesma direção:

Não só a Prática Profissional, como também os Núcleos Comum, Complementar e Específico têm como parâmetro norteador das ações educativo-pedagógicas o objetivo primeiro dos Cursos de Licenciatura dos IF's, qual seja, a formação do professor inserido na discussão de educação emancipatória, do trabalho e da inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 15).

A formação do professor e da professora inserido(a) *nas discussões sobre educação emancipatória, do trabalho e da inclusão social* se constitui um dos objetivos principais da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais, o que deveria demarcar a especificidade e o diferencial da oferta dos cursos voltados à formação de professores e professoras dos demais cursos ofertados por outras instituições de ensino superior.

Com esse intuito, em 2010, se discutiu questões referentes à temática no I Fórum Nacional de Licenciaturas nos Institutos Federais, que ocorreu na cidade de Natal/Rio Grande do Norte, no período de 24 a 26 de novembro, cuja temática foi: “Em busca de uma identidade”. A Carta de Natal (ANEXO 1) retrata essa preocupação, onde foram sistematizadas proposições a partir dos debates e discussões realizadas no evento, em busca de uma identidade para os Cursos de Licenciatura dos IFs. Dentre essas proposições foram apontadas no quarto eixo da carta, nas “questões pedagógicas”, a necessidade de:

a) concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações **teórico-práticas** nas licenciaturas; b) compreensão da **formação pedagógica como componente indispensável** à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs; c) adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da **vocação de todos os IF**; d) definição da essência das licenciaturas (**não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado**); [...] f) cursos de licenciatura que fomentem a **crítica dos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências**; [...] h) superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o **exercício da docência na perspectiva da transformação social** [grifo nosso] (p. 3 e 4 – Carta de Natal, ANEXO 1).

Fica evidente desde os primeiros anos de oferta dos Cursos de Licenciatura dos IFs a preocupação com a consolidação de uma identidade que os diferenciasses dos cursos ofertados pelas Universidades, articulando as ações teórico-práticas, os conhecimentos específicos e pedagógicos, voltados especificamente à formação de professores e professoras



para atuarem na Educação Básica, exercendo a docência do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Médio Integrado. Além disso, o atendimento às demandas da educação profissional voltada à perspectiva da transformação social se constituiu, nesse contexto, parte da *vocação de todos os IFs*.

Para atingir os objetivos que foram concebidos para os Cursos de Licenciatura dos IFs, a Carta de Natal já mencionava a preocupação com a formação dos(as) formadores(as) que estão diretamente exercendo a docência nesses cursos, sendo que o terceiro eixo da carta aponta:

a) **Construção de um processo contínuo de formação dos formadores** abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social; b) **formação de grupos de pesquisa e redes** de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs; c) **fortalecimento e incentivo à formação e consolidação** dos grupos de pesquisa em ensino na rede. [*grifo nosso*] (Ibidem, p. 3).

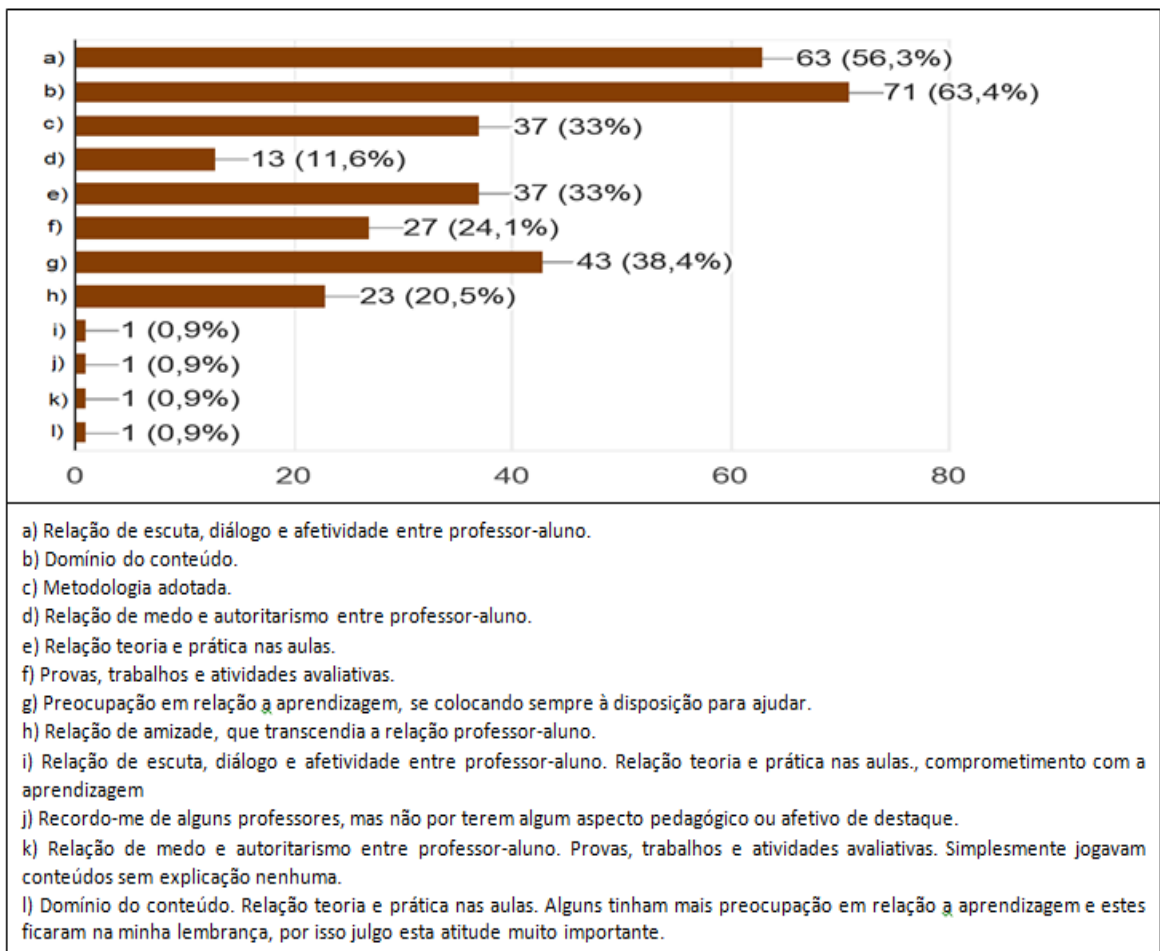
Construir uma identidade para os esses Cursos nos Institutos Federais requer que se pense, preliminarmente, na construção de uma identidade dos(as) professores(as)-formadores(as) que exercem sua atividade docente nesse contexto. O fato de 50% dos professores-formadores e das professoras-formadoras terem sua primeira experiência (gráfico 10) nos Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha demonstra que essa identidade de professor(a)-formador(a) é uma tarefa a se construir. Para tanto,

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 112).

Sendo a construção da identidade um fenômeno relacional, que acontece no terreno intersubjetivo dentro de um determinado contexto, esses(as) professores-formadores e professoras-formadoras vão constituindo sua identidade docente no único espaço formativo com que tiveram contato, ou seja, no próprio exercício da profissão. A construção da identidade docente faz parte do movimento formativo que, segundo Nóvoa (2009), deve passar por “dentro” da profissão, ou seja, no exercício cotidiano da atuação profissional, onde os(as) professores(as) mais jovens aprendem intersubjetivamente com os(as) professores(as) mais experientes, estabelecendo redes cooperativas de aprendizagem da docência.

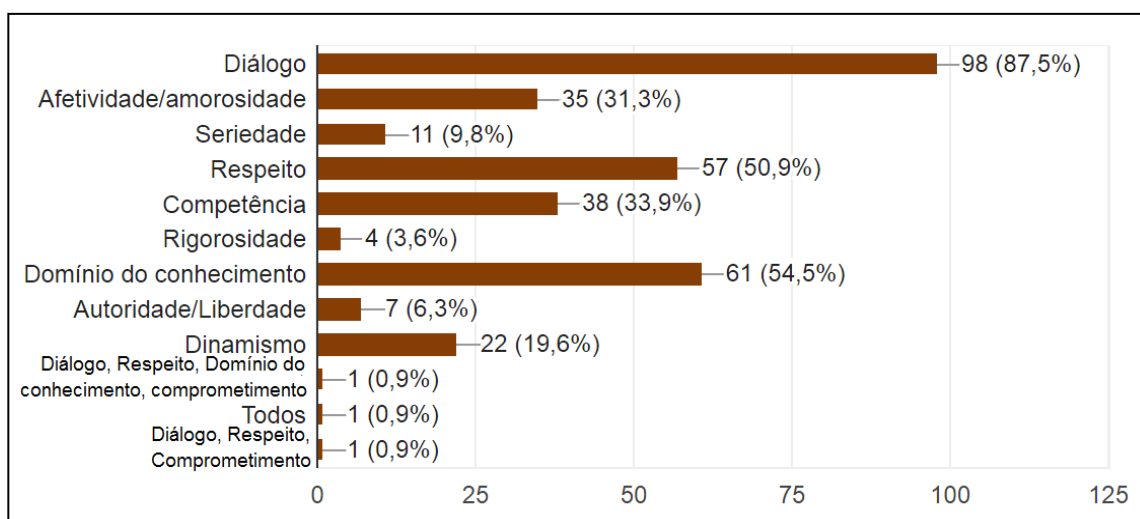
Na predisposição em *aprender com* vão aflorando as concepções dos docentes, as marcas e lembranças que carregam consigo e foram construídas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Compreender seus processos constitutivos da/na docência implica conhecer um pouco do percurso formativo desses professores-formadores e dessas professoras-formadoras e as possíveis influências das suas trajetórias pessoais e acadêmicas na construção da identidade docente.

Gráfico 15 – Considerando o seu percurso formativo, que marcas/lembranças você guarda de seus professores-formadores e das suas professoras-formadoras?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Gráfico 16 – Que elementos você considera imprescindíveis na relação professor-formador e licenciando(a)?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Conhecer as marcas/lembranças que constituíram a trajetória escolar dos(as) docentes, quando na condição de estudantes, podem trazer elementos para a compreensão das suas concepções sobre educação, relação professor(a)-estudante, processos de ensino-aprendizagem, formação docente.

Em se tratando de profissionais bastante jovens na profissão, esse período se repercute de forma mais emblemática no perfil profissional dos(as) docentes que estão se constituindo, em processos auto(trans)formativos, sendo que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes para professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113). No desenvolvimento de suas pesquisas García (1999) identifica, ainda, que as experiências vivenciadas como estudantes influenciam significativamente os professores e as professoras principiantes que atuam no secundário, o que corresponde ao ensino médio brasileiro. De modo similar, essas influências repercutem também na docência do ensino superior, conforme podemos perceber nos gráficos 15 e 16: “Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício da sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

No questionamento sobre as marcas/lembranças que os professores-formadores e as professoras-formadoras guardam dos seus antigos mestres, aparece um percentual bastante significativo no que se refere ao domínio do conteúdo (63,4%) e a relação de escuta, diálogo e afetividade entre professor(a)-aluno(a) (56,3%). Os demais motivos apontados ficaram entre

38,4% e 11,6% dentre eles: a preocupação em relação a aprendizagem dos(as) estudantes (38,4%), a metodologia adotada pelo professor ou professora e a relação estabelecida entre teoria-prática nas aulas (33%); as provas, trabalhos e atividades avaliativas (24,1%); a relação de amizade, que transcendia a relação professor(a)-aluno(a) (20,5%) e as situações de medo e autoritarismo estabelecidas nesta relação (11,6%).

Ainda foram apontados por alguns professores-formadores e professoras-formadoras memórias referentes ao comprometimento e a preocupação dos seus(suas) antigos(as) professores(as) com a aprendizagem, o que deixou suas marcas: *“Alguns tinham mais preocupação em relação a aprendizagem e estes ficaram na minha lembrança, por isso julgo esta atitude muito importante”*. A relação de medo e autoritarismo entre professor(a)-aluno(a), aonde os professores e as professoras *“[...] simplesmente jogavam conteúdos sem explicação nenhuma”* também foi outra questão apontada dentre os motivos destacados ou, simplesmente, uma lembrança aleatória sem uma motivação, aparentemente, consciente para tal memória. No entanto, Josso (2010a, p. 194 e 195) vai alertar que:

Com efeito, construir o relato necessita de questionamentos sobre eles, rupturas, momentos cruciais, ondas de choque provocadas por alguns acontecimentos que são outras tantas maneiras de interrogar seu processo [...] Por um lado, minha intencionalidade se tornou precisa: compreender minha formação e compreender meu papel como sujeito dessa formação. Por outro lado, a consciência de minha dinâmica se transformou paulatinamente durante esse trabalho de coleta de histórias que constituíram minha vida.

Importante registrar que os quatro últimos apontamentos que aparecem no gráfico 15 e os três últimos do gráfico 16 foram acrescentados pelos(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa às opções adicionadas previamente no questionário, o que pode estar relacionado ao baixo percentual. Em várias questões do questionário foi acrescentada a possibilidade de resposta a opção “outros”, a fim de garantir que todos e todas tivessem a oportunidade de *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014).

Em relação ao questionamento sistematizado no gráfico 16, é interessante observar que, quando provocados a pensar sobre os elementos que consideram imprescindíveis na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), as questões que marcaram as trajetórias pessoais e acadêmicas dos professores-formadores e das professoras-formadoras (gráfico 15) são explicitadas. Mais uma vez, no gráfico 16 aparece fortemente o diálogo (87,5%) e o domínio do conhecimento (54,5%), seguido do respeito (50,9%), como elementos que os professores-formadores e professoras-formadoras atribuem maior importância na relação professor(a)-estudante. Evidentemente que, além desses, aparece também a competência



(33,9%), a afetividade/amorosidade (31,3%), o dinamismo, bastante ligado a metodologia do professor (19,6%), a seriedade (9,8%), a autoridade/liberdade (6,3%) e a rigurosidade (3,6%). Os demais elementos que apareceram foram citados pelos(as) interlocutores(as)-coautores(as) apenas com a finalidade de agrupar mais de um deles em uma mesma resposta.

Os professores-formadores e as professoras-formadoras atribuem grande importância ao domínio do conhecimento e a relação afetivo-dialógica para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram. No entanto, embora em ambos questionamentos (gráfico 15 e 16) o domínio do conteúdo/conhecimento e a relação dialógica tenham sido os elementos mais citados, no gráfico 15 o domínio do conteúdo tem um percentual maior (63,4%) do que a relação de escuta, diálogo e afetividade entre professor(a)-aluno (56,3%). Já no gráfico 16, o diálogo (87,5%) dispara o percentual em relação ao domínio do conteúdo (54,5%), embora permaneçam sendo os elementos que os docentes atribuíram maior importância na relação estabelecida entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a).

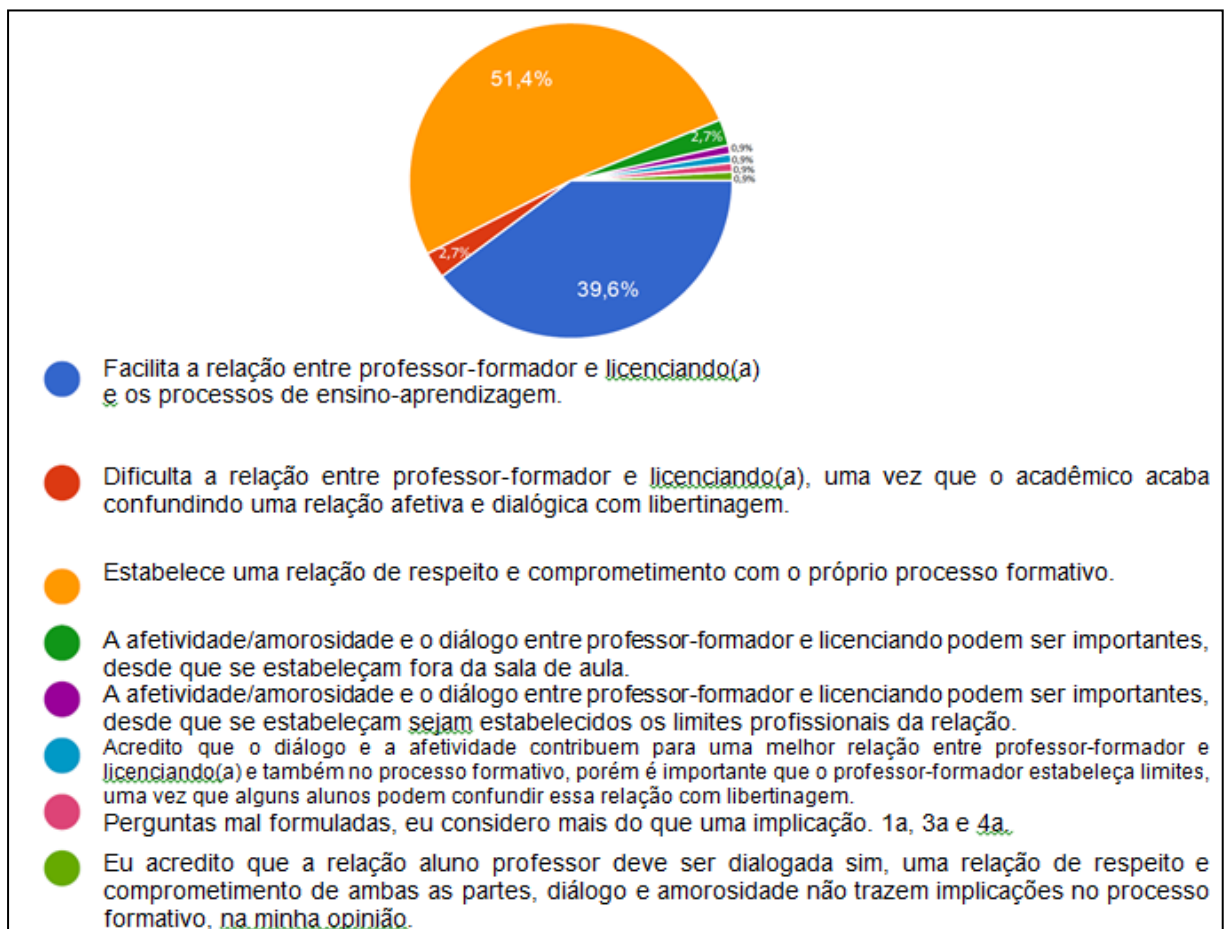
O que desperta atenção é que, mesmo se tratando de questionamentos de natureza diferentes, o diálogo e o domínio do conteúdo/conhecimento foram os mais citados nas duas questões. Porém, o que queremos problematizar é o fato de que, mesmo os professores-formadores e professoras-formadoras tendo atribuído maior importância ao domínio do conteúdo/conhecimento e a relação dialógica, tanto nas marcas/lembranças deixadas por seus antigos mestres quanto no que eles e elas consideram imprescindíveis na relação professor(a)-licenciando(a), houve uma diferença considerável nos dois percentuais. O domínio do conteúdo foi o que mais deixou marcas nos(as) docentes na condição de estudantes; no entanto, eles(as) consideram o diálogo o elemento mais importante na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a). Acaso seria pela razão de que os professores-formadores e as professoras-formadoras, inegavelmente, consideram o diálogo como imprescindível na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), mas não atribuem a mesma relevância à relação de escuta, diálogo e afetividade que foi contemplada na questão sistematizada no gráfico 15?

Embora o diálogo e afetividade/amorosidade⁵¹ tenham aparecido nos questionamentos anteriores, o gráfico 17 provocativamente vai tratar das duas dimensões/conceitos que me propus, inicialmente, a aprofundar durante a construção da pesquisa, a partir da epistemologia de Paulo Freire, o que foi sendo redesenhado no decorrer do processo investigativo. Mesmo não emergindo como um dos conceitos-chaves da pesquisa, enfatizamos a importância da

⁵¹ A escolha pelo conceito de amorosidade foi realizada intencionalmente por se tratar de uma opção teórico-epistemológica, a partir dos constructos de Paulo Freire.

amorosidade na relação entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a), o que justifica o questionamento realizado aos(às) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa:

Gráfico 17 – Que implicações você percebe do diálogo e da amorosidade na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a)?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Sobre as implicações do diálogo e a amorosidade, 51,4% dos(as) docentes manifestaram que essas dimensões propiciam uma relação de respeito e comprometimento com os próprios processos formativos e ainda 39,6% corroboram nesse sentido, afirmando que essas dimensões facilitam a relação entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a) e os processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, mesmo em menores proporções, as demais manifestações dos(as) docentes merecem ser problematizadas: 2,7% dos(as) docentes consideram que a afetividade/amorosidade e o diálogo entre professor(a)-formador(a) são elementos importantes, desde que essas relações se estabeleçam fora do ambiente da sala de aula. Na mesma direção, 2,7% acreditam que o diálogo e a amorosidade “*dificulta a relação entre*

professor(a)-formador(a) e licenciando(a), uma vez que o acadêmico acaba confundindo uma relação afetiva e dialógica com libertinagem”.

Ainda sobre esse mesmo questionamento outros professores-formadores e outras professoras-formadoras manifestaram que: o diálogo e a amorosidade implicam de diferentes formas na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), além das destacadas (0,9%); essas dimensões são importantes, “*desde que sejam estabelecidos os limites profissionais da relação*” (0,9%) e que “*o(a) professor(a)-formador(a) estabeleça limites, uma vez que alguns alunos podem confundir essa relação com libertinagem*” (0,9%). Um(a) docente manifestou, ainda, que embora acredite “[...] *que a relação aluno(a)- professor(a) deve ser dialogada sim, uma relação de respeito e comprometimento de ambas as partes; diálogo e amorosidade não trazem implicações no processo formativo*” (0,9%). Vale registrar que as quatro últimas opções que aparecem no gráfico 17 foram acrescentadas pelos interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa às opções adicionadas previamente ao questionário, onde era possível assinalar mais de uma opção ou, ainda, acrescentar alguma quando julgassem necessário.

Como podemos observar a partir da sistematização do gráfico 17, os professores-formadores e as professoras-formadoras reconhecem as implicações e importância que o diálogo e a amorosidade exercem na relação estabelecida entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a), mas também fica evidente que, na concepção de alguns e algumas docentes, essas dimensões não são importantes, podendo trazer implicações prejudiciais à essa relação e aos processos de ensino-aprendizagem. Prova disso é que nas questões sistematizadas no gráfico 15 e 16 aspectos referentes à afetividade/amorosidade é pouco mencionada e quando problematizada, intencionalmente, na questão apresentada no gráfico 17, essas concepções vem à tona.

As manifestações dos(as) docentes demonstram que as concepções acerca da amorosidade estão muito arraigadas a questões, exclusivamente, de cunho afetivo, não fazendo a interface entre as relações afetivo-dialógicas e as dimensões didático-pedagógicas. A amorosidade é vista por alguns docentes como uma concepção “piegas”, de benevolência, sem importância para os processos de ensino-aprendizagem, onde é preciso ter cautela para que *sejam estabelecidos os limites profissionais da relação* e que os estudantes não confundam com *libertinagem*, o que pode causar danos à relação de seriedade e comprometimento com a aprendizagem dos conhecimentos científico-epistemológicos a serem aprendidos.

A compreensão de que na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a) uma relação de escuta, de

respeito à dignidade de cada um dos(as) sujeitos envolvidos(as) sem, contudo, abrir espaço para a permissividade/licenciosidade é inexistente para esses(as) docentes. Não obstante, advogamos que o comprometimento com o(a) outro(a) faz com que os processos educativos sejam conduzidos com amorosidade e, ao mesmo tempo, com rigorosidade, engajamento, seriedade. A amorosidade, o diálogo, o respeito e o comprometimento com o outro e a outra impulsionam à busca epistemológica do saber que vai sendo aprendido e construído numa relação horizontal, com rigorosidade e competência docente, uma vez que “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (OLIVEIRA, 1998, p. 11).

Portanto, o processo educativo deve, sim, ser conduzido com rigorosidade, com competência técnico científica, sem que sejam banidos dos processos pedagógicos os laços afetivos, interpessoais, dialógicos. Esses laços precisam ser resgatados, ainda mais em se tratando de futuros professores e futuras professoras que precisam transcender a mera transmissão mecânica e bancária dos conhecimentos e gerar uma aprendizagem de fato significativa, pautada na relação afetiva, horizontal, dialógica entre educando(a)-educador(a), que vão se descobrindo como homens e mulheres que estão aprendendo a *ser mais* na *inteireza* dos seus *corpos conscientes* (FREIRE, 2013b).

A falta de uma reflexão sobre o que de fato Freire se refere quando fala em amorosidade, como ela se manifesta e influencia nas (inter)relações e nos processos de ensino-aprendizagem leva, na maioria das vezes, a uma compreensão fragmentada e limitada desse conceito. Resquício de uma trajetória histórica e formativa que privilegia os conhecimentos puramente científicos em detrimento dos demais conhecimentos que constituem a pessoa humana em todos os seus aspectos e dimensões. Essa herança histórica se reproduz nos cursos de formação de professores e professoras e, de maneira cíclica e pouco reflexiva, vai se perpetuando a ideia de superioridade dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Isso se deve ao fato de que

A maioria dos professores e das professoras da Educação Básica foram formados(os) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas do ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino (ARROYO, 2004, p. 52).

Por vezes, os professores-formadores e as professoras-formadoras, na condição de licenciandos(as), foram formados nesta lógica e, por sua vez, reproduzem essa mesma



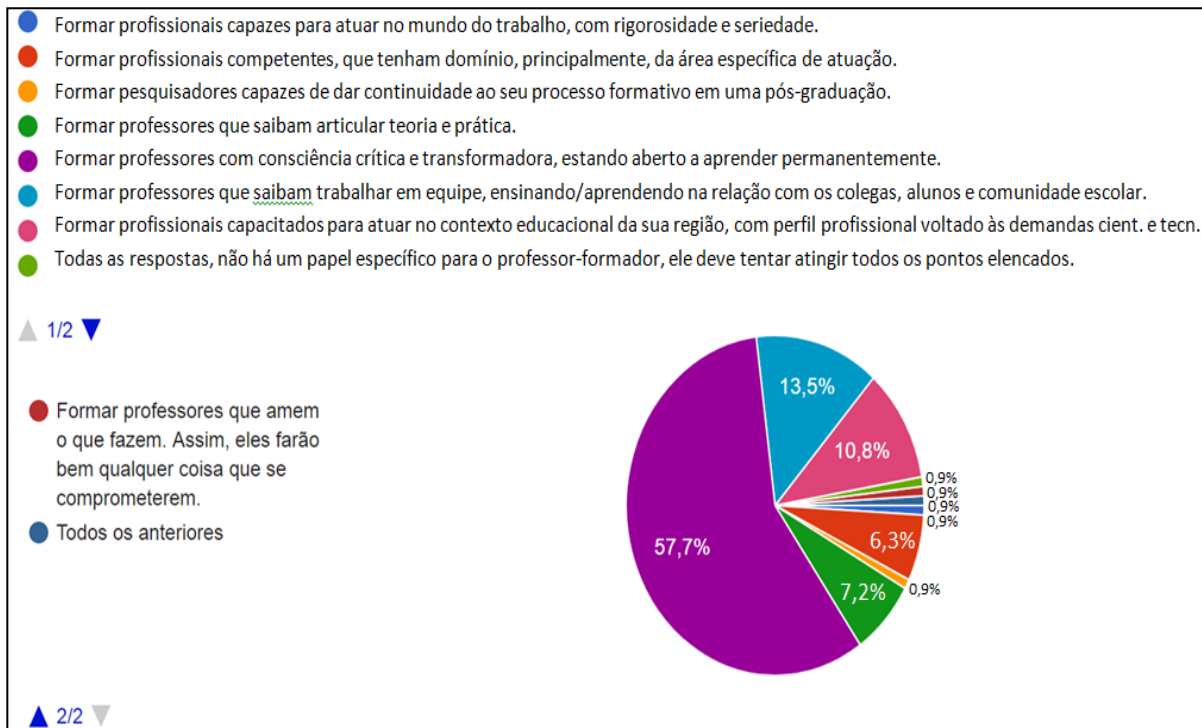
formação aos futuros(as) docentes que estão em processos de formação inicial. Nessa concepção, evidentemente, não se tem espaço para outras dimensões e aspectos a serem considerados como componentes importantes da/na formação inicial de professores e professoras. Talvez resida aí a dificuldade de se conceber que dimensões como o diálogo e a amorosidade exerçam implicações importantes nos processos auto(trans)formativos. Afinal, como nos lembra Andreola (2018, p. 136) ao se referir às parcerias entre Freire e Fiori,

[...] há muitos aspectos, momentos, trocas e realizações, na perspectiva da construção teórica e da práxis pedagógico-política. Mas as parcerias não se limitavam a estas dimensões, na linha da teoria e da ação. Para além destas dimensões, sem dúvida extremamente importantes, eu vejo outras, expressas em diferentes formas de comunhão, em testemunhos de amor nas relações humanas [...]

Uma educação para o *Ser Mais* de homens e mulheres se constrói na perspectiva de processos de ensino-aprendizagem fundamentados e arquitetados numa relação amorosa e dialógica comprometida com a aprendizagem, sem, contudo, abandonar os referenciais afetivos, humanos, científicos, epistemológicos e éticos. Somos humanos porque nos constituímos como uma totalidade tramada por muitas dimensões e aspectos. Eis um dos grandes desafios da docência!

Tornar-se professor-formador e professora-formadora de futuros professores e futuras professoras implica assumir um papel de fundamental importância. Nessa perspectiva, com o intuito de conhecer a(s) concepção(ões) dos docentes, realizamos o seguinte questionamento:

Gráfico 18 – Para você, qual o papel do professor-formador e da professora-formadora nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

No questionamento do gráfico 18, embora apontando algumas possibilidades de respostas, os(as) docentes interlocutores(as) da pesquisa poderiam marcar até três opções ou ainda inserir outras. Das opções colocadas previamente ao questionário, 57,7% dos professores-formadores e das professoras-formadoras entendem que é seu papel formar professores e professoras com consciência crítica e transformadora, estando abertos(as) a aprender permanentemente. Esse entendimento demonstra a compreensão de que o Curso de Licenciatura é apenas a primeira formação dos futuros professores; uma formação inicial que é importante, mas insuficiente para dar conta de toda complexidade que envolve a formação de um professor ou de uma professora. A aprendizagem da docência é uma trama de processos que se constrói a partir de movimentos de auto(trans)formação permanente que se estabelecem consigo mesmo(a), na relação com os outros, com as outras e com o contexto de atuação profissional.

Embora em percentual não tão expressivo, o fato de 13,5% dos(as) docentes entenderem que o seu papel é formar professores e professoras que saibam trabalhar em equipe, ensinando/aprendendo na relação com os(as) colegas, alunos(as) e comunidade



escolar, denota uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma fragilidade nos processos formativos dos próprios professores-formadores e professoras-formadoras, o que iremos discutir mais adiante nos próximos gráficos e a partir dos diálogos que emergiram nos Círculos Dialógicos, afinal:

Também será necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

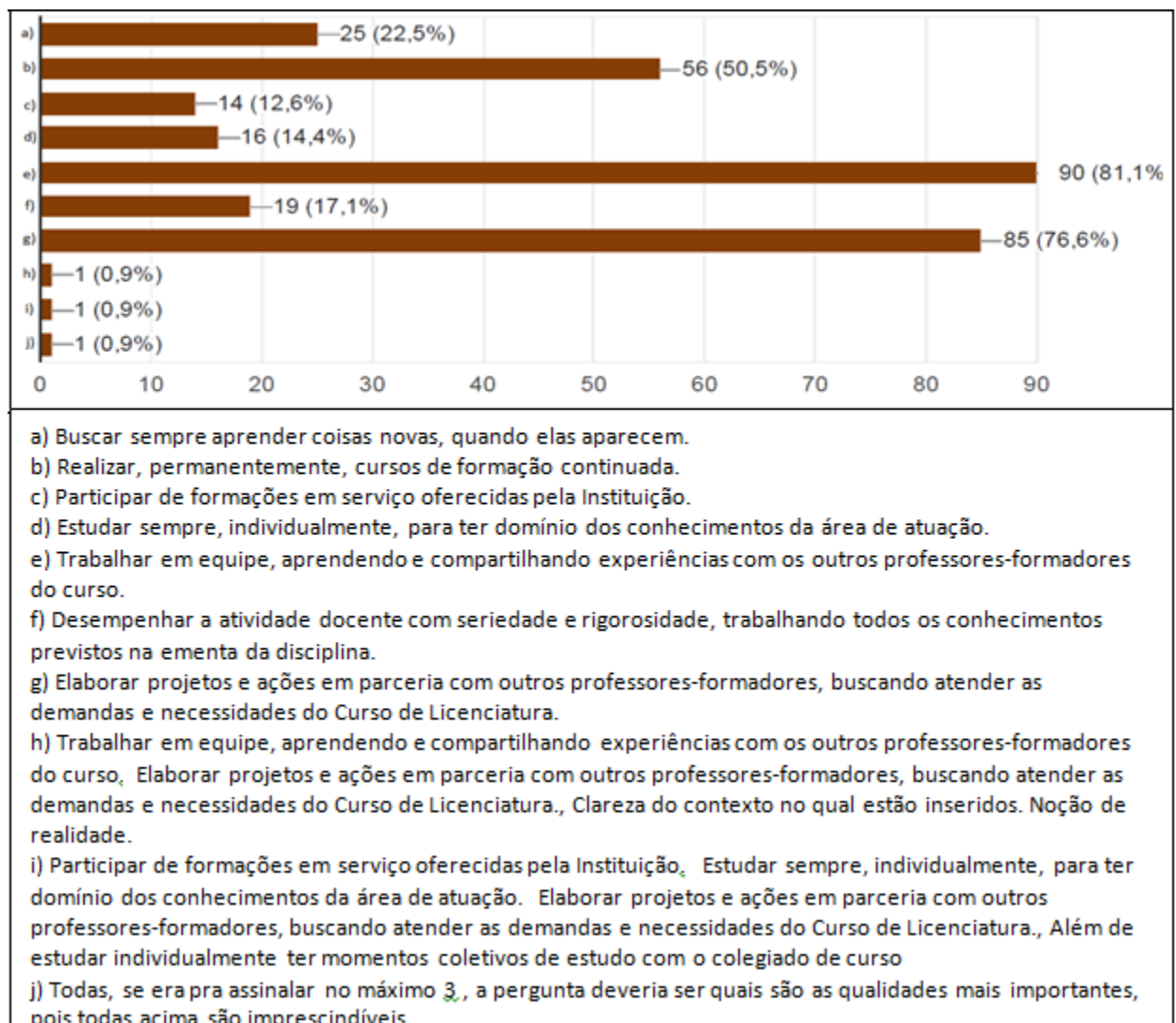
Para que a formação inicial atinja os objetivos a que se propõe precisa dar conta de vários saberes docentes que envolvem o *sentir-pensar-agir* (HENZ, 2003) a/na profissão, tendo consciência de que essa formação não se esgota durante os quatro ou cinco anos de graduação, por isso a necessidade de preparar os futuros professores e futuras professoras para estudar permanentemente durante toda a sua vida profissional.

Um fato que desperta atenção é que, embora os professores-formadores e as professoras-formadoras tenham apontado nos gráficos 15 e 16 o domínio do conteúdo como uma marca/lembrança dos seus antigos mestres e um elemento imprescindível na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), somente um pequeno percentual de docentes (6,3%) entende que seu papel como professor-formador ou professora-formadora seja, principalmente, formar profissionais competentes, que tenham domínio da área específica de atuação. Fato, este, que em uma primeira tentativa de compreensão pode parecer contraditório ou, no mínimo, curioso.

No entanto, buscando olhar com as lentes da hermenêutica o que está para além do dito, compreendemos que o fato de os professores-formadores e as professoras-formadoras não negarem a importância do domínio do conteúdo/conhecimento específico não significa que não tenham consciência de que o seu papel é de trabalhar com esses conhecimentos e também com tantos outros como, por exemplo, formar professores(as) pesquisadores(as) capazes de dar continuidade aos seus processos formativos; professores e professoras que saibam articular teoria e prática, sendo capazes de atuar no contexto educacional da sua região com competência, rigorosidade e seriedade. Entretanto, restringir o papel do professor-formador e da professora-formadora apenas a formação de docentes que tenham domínio da sua área específica de atuação seria *amesquinhar* a atividade docente, o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo que é o seu caráter formador (FREIRE, 1998).

Na tentativa de compreender a importância do caráter formador da/na docência atribuída pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras e o que eles e elas entendem por formação docente e processos formativos, é que partimos para a interpretação do gráfico 19 e da tabela 6, sistematizados a partir das respostas ao questionário:

Gráfico 19 – O que você considera imprescindível na formação docente dos(as) professores(as)-formadores(as) que atuam nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

Se os dados do gráfico 18 já demonstravam a necessidade de o professor-formador e a professora-formadora estar empenhado(a) com a formação de profissionais que aprendam a trabalhar em equipe, no questionamento sistematizado no gráfico 19 a importância e, ao



mesmo tempo, a fragilidade neste quesito fica mais uma vez evidente: 81,1% dos docentes entendem que é imprescindível na sua formação trabalhar em equipe, aprendendo e compartilhando experiências com os(as) outros(as) docentes do curso. Corroborando essa assertiva, 76,6% apontam que elaborar projetos e ações em parceria com outros(as) colegas, buscando atender as demandas e necessidades do Curso de Licenciatura, se constitui uma necessidade quando se trata de formação dos formadores e formadoras. A dificuldade em se desenvolver um trabalho cooperativo, articulado com outros(as) colegas aparece fortemente, não apenas no questionário, mas também nos diálogos com os professores-formadores e as professoras-formadoras durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos que trataremos mais adiante.

Embora em percentual não tão expressivo, o fato de 13,5% dos(as) docentes entenderem que também é seu papel formar professores e professoras que saibam trabalhar em equipe, ensinando/aprendendo na relação com os(as) colegas, alunos(as) e comunidade escolar (gráfico 18), remete à necessidade e, ao mesmo tempo, à fragilidade e ao desafio nos processos formativos dos próprios(as) professores-formadores e das professoras-formadoras, o que irá aparecer, novamente, nas respostas das próximas questões e nos diálogos problematizadores que emergiram nos Círculos Dialógicos.

Aprender a trabalhar em equipe é uma aprendizagem que não é fácil de ser construída, no entanto, “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (NÓVOA, 2009, p. 31), que é o que fortalece e consolida uma proposição política-pedagógica e a construção de uma identidade docente.

Há que se mencionar outro apontamento importante que aparece no gráfico 19, onde aparece que 50,5% dos professores-formadores ou das professoras-formadoras compreendem que é imprescindível na sua formação docente a realização permanente de cursos de formação continuada para se manterem atualizados no decorrer de sua trajetória profissional, o que foi ratificado por eles(as) quando interpelados sobre o que cada um realiza para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos, conforme aponta as respostas sistematizadas na tabela 6.

Tabela 6 – Ações realizadas pelos(as) professores-formadores e professoras-formadoras nos seus processos formativos

O que você, como professor-formador, faz para dar continuidade ao seu processo auto(trans)formativo?	
Ações auto(trans)formativas	Número de respostas
Participação em eventos, cursos, seminários, capacitações e formações continuadas dentro e fora da instituição.	50
Leituras voltadas à área de formação de professores ou área específica de conhecimento.	28
Estudos individuais e pesquisas voltadas a área de formação de professores ou área específica de conhecimento.	27
Diálogo e troca de experiência com os colegas professores.	19
Envolvimento com atividades e/ou projetos de ensino, pesquisa extensão.	19
Autoavaliação e/ou reflexão sobre as práticas pedagógicas.	18
Diálogo e troca de experiência com os estudantes.	15
Participação em grupos de pesquisa.	9
Realização de cursos de pós-graduação	7
Manter-se informado e atualizado sobre os assuntos envolvendo a área de formação de professores, avaliação, metodologia, etc.	7
Escrita como forma de organizar o pensamento; produção científica; publicação das pesquisas desenvolvidas com os estudantes.	5
Parcerias com professores de outras áreas de conhecimento; trabalho em equipe.	5
Participação em grupos de estudo com os colegas.	3
Formação pelo viés das experiências estéticas (obras de artes, livros de literatura e poesia, cinema, filme, teatro e música).	2
Aperfeiçoamento no uso da tecnologia.	2
A própria atuação/prática docente desde que com reflexão.	2
Participação em reuniões coletivas.	1
Ministrante de cursos.	1
Colaboração/Formação/Participação em encontros nas escolas da comunidade que atuam com Educação Básica.	1
Orientação na pós-graduação.	1
Participação nas atividades promovidas pelos Cursos de Licenciatura.	1
Contato com os licenciandos nas relações do cotidiano.	1
Envolvimento nos processos de gestão.	1
Outros	3
24 ações – TOTAL	228 resp/ 103 respondentes

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir do questionário do *Google Drive*

Por se tratar de uma pergunta aberta, apenas 104 (cento e quatro) docentes responderam esse questionamento e um deles não autorizou a utilização das suas respostas para a pesquisa; portanto, apenas 103 (cento e três) respostas foram consideradas para análise interpretativa. Torna-se importante esclarecer que a maioria dos(as) docentes mencionou a realização de mais de uma ação para dar conta dos seus processos auto(trans)formativos. As 228 (duzentos e vinte e oito) respostas da tabela 6 foram organizadas, contabilizando o



número de vezes que as ações auto(trans)formativas foram mencionadas por cada um e cada uma dos(as) docentes.

Considerando as respostas ao questionamento, 50 professores-formadores ou professoras-formadoras mencionaram que a principal forma de dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos é por meio da participação em eventos, cursos, seminários, capacitações e formações continuadas, sejam elas proporcionadas pela própria instituição de atuação ou outra instituição externa, o que também já havia sido explicitado em um percentual significativo (50,5%) no gráfico 19, onde os(as) docentes responderam que a realização permanente de cursos de formação continuada é imprescindível para sua formação como professores-formadores e professoras-formadoras. Ainda passa despercebido por esses(as) profissionais que a formação desenvolvida em serviço, no espaço-tempo institucional, que provoca diálogos e reflexões entre os próprios docentes ao *olharem para dentro da profissão* são processos, fundamentalmente, de formação permanente.

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37-38).

Interessante observar que no gráfico 18, no questionamento sobre o papel do professor-formador ou professora-formadora nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, 13,5% dos docentes mencionou a importância de formar professores e professoras que saibam trabalhar em equipe. Em relação ao trabalho cooperativo, o gráfico 19 aponta que a maioria dos docentes entende que o trabalho em equipe, aprendido e compartilhado com outros professores-formadores e outras professoras-formadoras do curso (81,1%) e elaboração de projetos e ações em parceria (76,6%) são imprescindíveis para a formação da/na docência desses(as) profissionais. No entanto, apenas 5 (cinco) do total de 103 (cento e três) docentes, na tabela 6, mencionaram em suas respostas que uma das ações que realizam para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos é o trabalho estabelecido em parceria com outros(as) professores(as) de diferentes áreas do conhecimento e o trabalho em equipe; 3 (três) docentes externaram a participação em grupos de estudo com os(as) colegas e 1 (um/a) docente mencionou a participação em reuniões coletivas como um momento importante para sua auto(trans)formação.

Outras duas ações que apareceram com ênfase nas manifestações dos professores-formadores e das professoras-formadoras sobre seus processos auto(trans)formativos (tabela

6) foi a realização de leituras e estudos individuais voltadas à área de formação de professores(as) e/ou área específica de conhecimento, sendo mencionados por 28 e 27 docentes, respectivamente, do total dos 103 que responderam essa questão. Diante disso, ficamos nos perguntando: se a trabalho coletivo, cooperativo, em equipe, articulado com outros profissionais da educação é importante, conforme mencionado pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras, por que essa prática foi tão pouco recorrente nas suas respostas? Por que os docentes não buscam estabelecer essas parcerias e desenvolver propostas cooperativas no seu trabalho com outros(as) docentes e nos processos auto(trans)formativos? Talvez um dos motivos seja a concepção restrita dos(as) professores(as)-formadores(as) acerca do que é a formação permanente.

As respostas dos(as) docentes ao questionário manifestaram uma compreensão limitada quando se trata do entendimento sobre o assunto, de que maneiras o professor e a professora se formam e auto(trans)formam, o que são esses processos. Aliás, isso se repercute nos poucos projetos coletivos e cooperativos, de natureza inter(trans)disciplinar entre os(as) professores(as), embora tenham apontado isso como muito importantes no trabalho nas Licenciaturas (gráfico 19).

Dos(as) 103 docentes respondentes, 50 deles se referiram à formação continuada sempre atrelada a cursos ou eventos promovidos interna ou externamente a instituição, demonstrando que as demais formas de dar continuidade aos processos auto(trans)formativos não se refere, diretamente, a formação continuada. Prova disso pode ser identificado por meio de algumas respostas dos(as) docentes: *“Participo de grupo de pesquisa com encontros para estudos e discussões; atividades de formação continuada e leituras diversas”*; *“Procuro participar dos cursos de formação continuada e atualmente estou adquirindo livros da área da educação para entender um pouco melhor esse meio e me tornar um educador melhor”*; *“Muito estudo, leituras e reflexões sobre a prática, participação em formações, diálogo com os colegas, participação em projetos”*; *“Busco constantemente estar atualizado quanto as notícias e ações que ocorrem no país, leituras diversas e atuais, e ainda, participar dos momentos de formação em serviço”*; *“Além de realizar estudos, mediante pesquisas, produções e formações continuadas, busco assumir uma postura de professora reflexiva e pesquisadora...”*

Com o olhar interpretativo-compreensivo não temos a pretensão de afirmar que os(as) docentes não consideram os momentos de estudos, leituras, escritas, trabalho em equipe, reflexão sobre a própria prática dentre tantas outras citadas como ações que fazem parte dos seus processos auto(trans)formativos. Contudo, na tentativa de compreender seus dizeres ou



não dizeres, com as lentes da hermenêutica, faz-se necessária uma reflexão a partir das palavras *não ditas*, silenciadas.

O fato dos professores e professoras se referirem a formação continuada como algo diretamente relacionado a cursos, seminários, eventos revela uma cultura profissional que propaga a ideia de “pacotes de formação”, onde o professor e a professora precisam realizar cursos para darem continuidade aos processos formativos, seja por interesse, obrigatoriedade institucional ou avanço no plano de carreira. Cristalizou-se a ideia de que formação continuada se estabelece quando alguém (externo) forma outro alguém, ou seja, o professor e a professora; quanto mais externo e distante da realidade da atuação profissional docente, maior será a contribuição para os processos formativos. Concebe-se, assim, a compreensão de que formação é sempre heteroformação (GARCÍA, 1999), algo que vem de fora, de alguém que é especialista e sabe mais. A dificuldade reside em compreender que

a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação (FREIRE, 2003, p. 72).

Esse trabalho de formação pode, e deve, dar-se no espaço de atuação dos professores-formadores e das professoras-formadoras, ou seja, uma formação permanente⁵² que se dá *por dentro* da profissão (NÓVOA, 2009), no coletivo, de forma cooperativa, entendendo a própria instituição como um espaço importante de auto(trans)formação, mesmo porque “assim como é impossível capacitar um profissional de qualquer área numa palestra, o mesmo ocorre na preparação da docência [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 110), necessitando que muitos outros aspectos e dimensões sejam trabalhados na cotidianidade da atividade docente.

Mesmo aparecendo em número não tão expressivo, há que se considerar que também foram mencionados pelos(as) docentes, na tabela 6, o diálogo e troca de experiência com os(as) colegas professores(as) (19 respostas) e com os(as) estudantes (15 respostas); o envolvimento com atividades e/ou projetos de ensino, pesquisa extensão (19 respostas); a autoavaliação e/ou reflexão sobre as práticas pedagógicas (18 respostas) e a própria atuação/prática docente desde que com reflexão (2 respostas), como ações realizadas para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos.

⁵² Por opção teórico-epistemológica, vamos trabalhar com o conceito de “formação permanente”, conforme fundamentado no subcapítulo 2.2 Auto(trans)formação permanente X Formação continuada: distanciamentos e aproximações.

A partir das vivências e experiências individuais e coletivas que se instauram nos espaços-tempo de atuação da docência, se pode (re)pensar as práticas que têm dado certo e as que precisam ser repensadas, em coerência com os princípios éticos-políticos-pedagógicos da instituição e dos(as) profissionais que nela atuam. Infelizmente,

ainda não nos convencemos de que o espaço da escola é um dos primeiros espaços formativos de que o professor dispõe. Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera de alguém que venha lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e mini-cursos isolados de um programa de formação com planejamento cuidadoso e que tenha realmente uma continuidade (BARCELOS, 2008, p. 71).

A formação docente precisa de um planejamento cuidadoso, como sugere Barcelos (2008), e que realmente tenha uma continuidade, compreendendo que a sala de aula também é um lugar de trocas e aprendizagens auto(trans)formativas permanentes com os(as) estudantes. E, mais do que isso, a formação precisa ter um significado para a docência, partir dos problemas reais, das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia do fazer educativo. Um espaço para compartilhar emoções, êxitos, angústias, anseios, frustrações, dificuldades, mas também de construir projetos coletivos, projetar sonhos, planejar momentos cooperativos e coletivos de formação, estabelecer trocas e aprendizados, englobando todos os aspectos e dimensões humanas nos processos formativos: afetivas, cognitivas, científicas, éticas, estéticas.

No que se refere a essas diferentes dimensões e aspectos dos processos auto(trans)formativos ainda há muito o que avançar. Dos(as) 103 respondentes da questão: O que você, como professor-formador ou professora-formadora, faz para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos? (tabela 6), apenas 2 (dois/duas) docentes mencionaram a formação pelo viés das experiências estéticas, pela apreciação de obras de artes, livros de literatura e poesia, cinema, filme, teatro e música, sendo que um(uma) desses(as) mencionou apenas os filmes como um dispositivo de auto(trans)formação. Falar em formação de professores e professoras é falar em homens e mulheres que ensinam e aprendem na inteireza de seus *corpos conscientes* (FREIRE, 2014a), e essas aprendizagens da/na docência será tanto mais humana quanto mais humana forem as dimensões e aspectos aprendentes nesses processos.

De acordo com o autor Miguel Arroyo (2004), precisamos recuperar o sentido do nosso ofício de mestre que não despreza a função de ensinar, mas a reinventa, a reinterpreta, indo ao encontro da difícil tarefa: o ofício de ensinar a ser humanos. O autor vai mais longe



quando afirma que podemos aprender a ler, a escrever, aprender matemática e outros conhecimentos específicos sozinhos, mas que aprender a ser humanos só se aprende na relação e no convívio com os(as) outros(as) seres humanos. Essas aprendizagens se dão quando contemplamos diferentes dimensões e aspectos que são constituintes dos processos de formação permanente com professores e professoras.

Henz (2010) aponta cinco dimensões para (re)humanizar a educação, que ultrapassam os domínios da ciência, da técnica e da visão cognitivo-técnico-instrumental. São elas: a dimensão ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica: “trata-se de resgatar a poesia, o encantamento, a imaginação, a intuição, o sonho, a reflexão, enfim, a razão-emoção como um todo [...]” (HENZ, 2010, p. 50).

Essa formação precisa estar aberta à escuta atenta, ao diálogo, aos diversos aprendizados para que os conhecimentos científicos se entrelacem com os conhecimentos da vida dos(as) estudantes, valorizando seus saberes, suas histórias, suas contribuições, possibilitando a construção de um saber/sabor significativo, tanto para os(as) estudantes em formação como para os professores-formadores e as professoras-formadoras.

No entanto, se pensarmos apenas que a formação é necessária, esquecendo-se dos outros elementos, então, o debate sobre a formação do professorado limita-se normalmente a tentar mudar as pessoas (seus conhecimentos, seus hábitos, sua atuação...). E assim nos encontramos com professores e professoras mais informados (e muitas vezes, mais maçantes), mas é só isso (IMBERNÓN, 2009, p. 100).

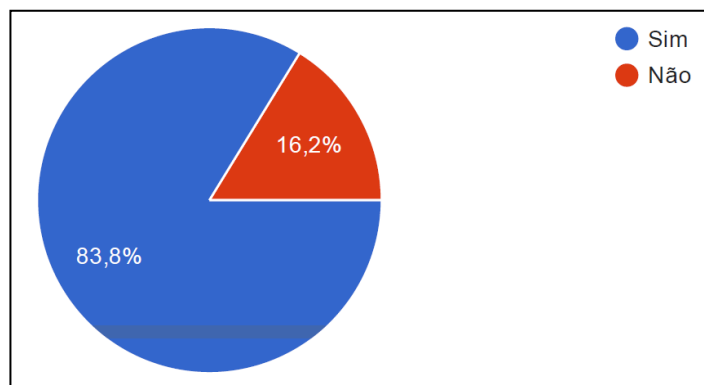
Os processos de formações permanentes devem ter a capacidade de inquietar a forma de ser, estar e atuar dos(as) professores(as), sempre avaliando e reavaliando suas práxis educativas, na busca incessante pela coerência. Como nos lembra Freire (2003), é exatamente quando nos descobrimos incoerentes que somos capazes de avançar, no sentido de diminuir a incoerência entre aquilo que dizemos e aquilo que fazemos; entre aquilo que se quer e o que se faz; entre o que se acredita, o que se considera importante e o que realmente se efetiva na práxis docente. Práxis que é a reflexão e ação dos homens e das mulheres *no* e *com* o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2014a), ou na perspectiva que vimos defendendo, como reflexão e ação *na* e *sobre* a formação para transformá-la, melhorá-la.

Compreender a formação permanente como processos que se constituem como auto-inter-trans-formativo é entender que a formação se dá ao longo da vida e que é constituído por idas e vindas, contemplando diferentes dimensões, sempre permeada por processos reflexivos e transformativos. Nesses movimentos o professor-formador ou a professora-formadora nunca é; *está sendo* (FREIRE, 2014a) em comunhão com os(as) outros(as) e essa compreensão

precisa estar presente quando se trata de professores e professoras que são formadores e formadoras de futuros(as) professores(as), compreendendo sua condição ontológica do inacabamento. Por isso mesmo, Imbernón (2009) enfatiza a importância da participação, do trabalho em grupo, das decisões coletivas, uma vez que “a formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado” (p. 103).

Considerando a importância desses e de outros vínculos estabelecidos nas relações de aprendizagem, a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foi a escolhida para a pesquisa, a fim de dar continuidade aos diálogos estabelecidos com os professores-formadores e as professoras-formadoras. Nesse sentido, a última pergunta do questionário tratava a respeito do interesse da participação dos professores-formadores e das professoras-formadoras nos Círculos Dialógicos:

Gráfico 20 – Você gostaria de participar de alguns encontros, por videoconferência, para dialogar sobre os processos constitutivos e auto(trans)formativos dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha?



Fonte: Questionário do *Google Drive* professores-formadores

O questionamento do gráfico 20 foi o último realizado no questionário, a fim de realizar um levantamento acerca do interesse dos professores-formadores e das professoras-formadoras de participação nos Círculos Dialógicos que ocorreram no decorrer dos processos investigativo-auto(trans)formativos. A maioria dos(as) docentes (83,8%) demonstrou ter interesse em participar nos Círculos Dialógicos, o que não se consolidou na sua realização, o que veremos na escrita do capítulo 6.

Ouvindo as diferentes vozes dos(as) 111 (cento e onze) professores-formadores e professoras-formadoras que trabalham com os Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, por meio das respostas às 21 questões que lhes foram propostas no questionário do *Google Drive*, organizadas em gráficos e tabelas nesse subcapítulo, buscamos conhecer algumas concepções



desses(as) docentes sobre formação, bem como suas trajetórias profissionais e seus processos constitutivos da/na docência, sendo muitas delas retomadas nos Círculos Dialógicos. No próximo subcapítulo continuaremos na busca por desvelar algumas concepções que já se anunciaram no decorrer desses escritos, na tentativa de alcançar os objetivos a que se propõe a pesquisa.

5.2 OS REFLEXOS DO ESPELHO: COMO SÃO VISTOS(AS) OS(AS) PROFESSORES(AS)-FORMADORES(AS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA? COM A PALAVRA, OS(AS) LICENCIANDOS(AS)!

*A cada manhã, o espelho lhes devolve a mesma cara.
 Mas ele e ele não são a mesma pessoa:
 — E eu, o que tenho a ver com isso?
 — diz ele, falando dele, enquanto sacode os ombros.
 — Eu cumpro ordens — diz, ou diz:
 — Sou pago para isso. Ou diz:
 — Se eu não fizer, outro faz.
 Que é como dizer:
 — Eu sou o outro.
 (Galeano, 2014, p.104)*

Ao lançar-nos no desafio da pesquisa na busca por compreender os processos auto(trans)formativos dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura acreditamos ser interessante conhecer os diferentes “eles” e “elas”, pela lente daqueles(as) que convivem com os(as) docentes e contribuem na sua constituição: os(as) licenciandos(as). Nas palavras de Galeano na epígrafe acima, *ele e ele não são a mesma pessoa*, muito embora, por vezes tente convencer a si mesmo(a) de que o *eu* é sempre o(a) mesmo(a). Os grandes propulsores para que esse *eu* da docência se transforme em um *eu-outro(a)*, são os(as) estudantes que compartilham e contribuem na (re)constituição profissional e nas trajetórias formativas dos professores-formadores e das professoras-formadoras.

Escutar a voz dos(as) estudantes dos Cursos de Licenciatura, os futuros professores e futuras professoras em processos de formação, é um movimento necessário e constitutivo quando se pensa na perspectiva da formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras, pois “é importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 111), ou seja, nos dizeres dos estudantes a respeito dos professores e das professoras se manifestam os dizeres e fazeres de seus mestres e mestras,

sua forma de ver e exercer a docência, suas crenças, concepções, entendimentos sobre a profissão.

Para tanto, consideramos relevante *escutar a voz* dos(as) estudantes que estavam cursando o 6º, 7º ou 8º semestre do curso, no segundo semestre de 2016, ou até mesmo alguns(umas) formandos(as) que estavam apenas aguardando a data da formatura, uma vez que já haviam vivido e convivido por algum tempo com diferentes professores-formadores e professoras-formadoras e, portanto, poderiam apontar subsídios interessantes para compreender como dinamizam os próprios processos auto(trans)formativos *da/na* docência.

Com esse intuito, no segundo semestre de 2016, elaboramos um questionário no *Google Drive* para ser respondido pelos(as) licenciandos(as) dos semestres supracitados, encaminhado no mesmo período em que foi enviado o questionário aos professores-formadores e às professoras-formadoras. No fim do mês de setembro de 2016, estabeleceu-se contato com os 14⁵³ (catorze) coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura, solicitando além do e-mail dos professores-formadores e das professoras-formadoras, também dos(as) licenciandos(as) do 6º⁵⁴, 7º, 8º semestre e formandos(as)⁵⁵. Assim, os(as) estudantes que participaram como interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa estavam no 6º semestre de dois Cursos de Licenciatura de Educação do Campo – Ciências da Natureza e Ciências Agrárias (*Campus* Jaguarí) e no 7º, 8º semestres ou formandos(as) dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (*Campi* Alegrete, Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul), Computação (*Campus* Santo Augusto), Física (*Campus* São Borja), Matemática (*Campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Santa Rosa e São Borja) e Química (*Campi* Alegrete, Panambi e São Vicente do Sul), envolvendo 14 Cursos de Licenciatura distribuídos em 8 (oito) *campi* do IF Farroupilha.

Os(as) coordenadores(as) dos Cursos encaminharam uma listagem com o e-mail de 269 (duzentos e sessenta e nove) estudantes dos 14 (catorze) cursos, desses 188 (cento e oitenta e oito) mulheres e 81 (oitenta e um) homens, o que aponta que a docência ainda é um

⁵³ Dos 17 cursos, apenas os estudantes de 14 Licenciaturas participaram como interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, em virtude de que os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas dos *Campi* Santa Rosa e Panambi iniciaram suas atividades em 2015 e em Santo Augusto em 2016, tendo transcorrido apenas 1(um) ou 3 (três) semestres de curso, o que limitou o número de professores-formadores e professoras-formadoras que os(as) estudantes desses cursos conheceram nesse período.

⁵⁴ As únicas turmas do 6º semestre que participaram da pesquisa cursavam a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, uma vez que o curso iniciou seu funcionamento em março de 2014 e julgamos pertinente envolver um maior número de Cursos de Licenciatura na pesquisa, desde que já houvessem cursado, no mínimo, metade do curso.

⁵⁵ Para fins de registro dos constructos interpretativo-compreensivo, consideramos que estudantes do 8º semestre são aqueles que ainda estão cursando algum componente curricular do curso; já formandos(as) são aqueles e aquelas que já cursaram todos os componentes curriculares e estão apenas aguardando o momento da formatura.



universo, predominantemente, feminino; registramos que 30 (trinta) e-mails sempre retornavam.

Assim como o questionário encaminhado aos professores-formadores e às professoras-formadoras, o que foi encaminhado aos(às) licenciandos(as) também iniciava dando conhecimento sobre a participação e os objetivos da pesquisa, bem como da utilização anônima das respostas para construção da investigação, caso fosse consentido pelos(as) estudantes. Dos(as) 269 (duzentos e sessenta e nove) licenciandos(as) para quem foi enviado o e-mail, 96 (noventa e seis) responderam as 7 (sete) problematizações do questionário composto por 4 (quatro) questões fechadas e 3 (três) abertas. O questionário ficou disponível para participação dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa por, aproximadamente, dois meses (outubro a dezembro/2016), mesmo período destinado aos professores-formadores e às professoras-formadoras.

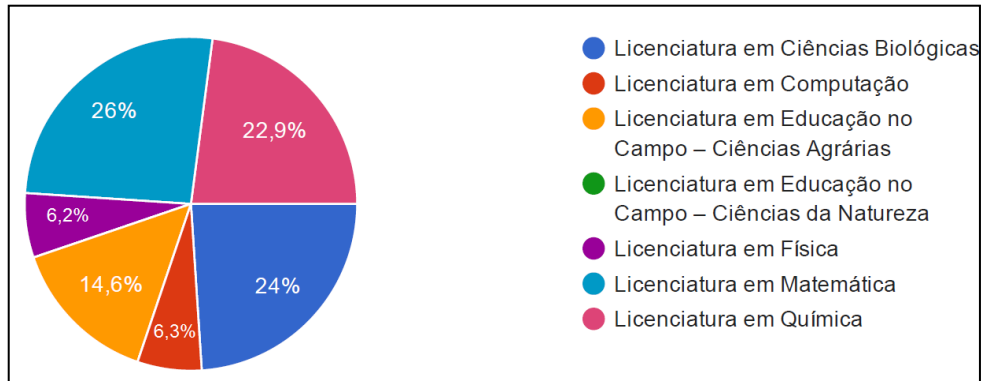
Conforme estratégia utilizada com os(as) docentes, a fim de garantir a participação dos coautores e das coautoras, semanalmente era reenviado um e-mail para a lista dos(as) licenciandos(as), agradecendo a quem já havia participado(a) e lembrando os(as) demais de que o questionário ainda estava aberto, aguardando as contribuições. Do total de 96 (noventa e seis) respondentes, apenas 3 (três) deles(as) não permitiram a utilização de suas respostas na pesquisa, o que foi respeitado no decorrer da escrita.

Dentre as 7 (sete) questões que faziam parte do questionário encaminhado aos(às) licenciandos(as), 3 (três) delas eram de âmbito geral (Licenciatura que está cursando; semestre; *campus*) e 4 (quatro), especificamente, em relação aos(às) docentes, buscando conhecer: as marcas que foram deixadas na trajetória formativa dos(as) licenciandos(as) no decorrer do Curso de Licenciatura e os professores-formadores e/ou as professoras-formadoras que deixaram essas marcas; os componentes curriculares que esses(as) docentes ministraram e em que semestre(s) do curso. As problematizações foram elaboradas com a finalidade de conhecer as concepções, os *quefazeres* dos professores-formadores e das professoras-formadoras, bem como possíveis influências na sua atuação profissional, a partir do olhar dos(as) licenciandos(as).

Além disso, o envio do questionário aos(às) estudantes dos Cursos de Licenciatura teve a pretensão de, a partir das diferentes vozes, suscitar a imersão-emersão das/nas temáticas geradoras para provocar os diálogos problematizadores com os(as) docentes, durante realização dos Círculos Dialógicos. Dando início a esse processo de desvelamento, a partir dos dizeres dos(as) licenciandos(as), inicialmente questionamos qual a Licenciatura que

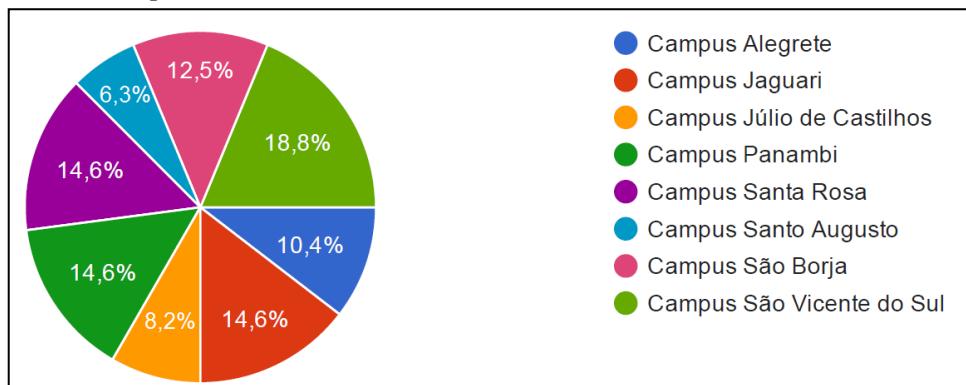
cada estudante estava cursando, o *campus* de oferta, bem como o semestre em que se encontravam no curso, o que apareceu nas três primeiras questões:

Gráfico 21 – Licenciatura que você está cursando:



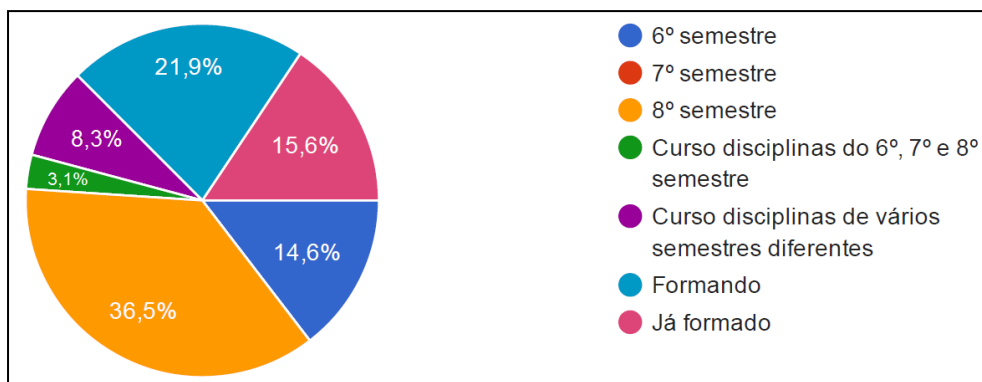
Fonte: Questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

Gráfico 22 – *Campus* de oferta do curso:



Fonte: Questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

Gráfico 23 – Semestre:



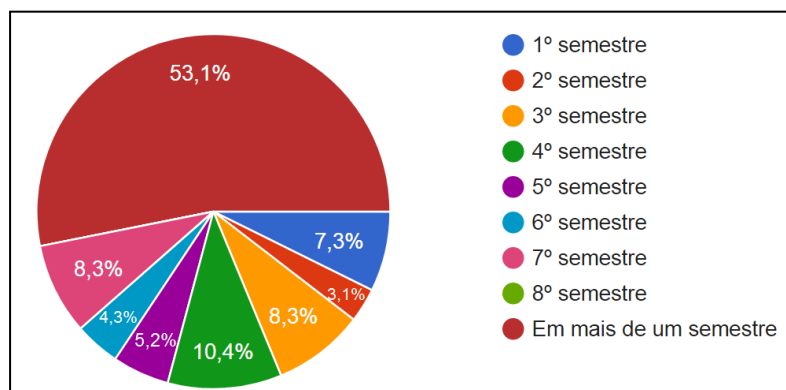
Fonte: Questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

Ao observar os gráficos percebemos que houve representação dos(as) acadêmicos(as) de quase todos os Cursos de Licenciatura ofertados nas diferentes áreas (Ciências Biológicas, Computação, Educação do Campo – Ciências Agrárias, Física, Matemática e Química) e *campi* do IF Farroupilha, com exceção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, o que garante quase a totalidade dos cursos envolvidos na pesquisa. Evidentemente, o número de participação de estudantes das Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Química foi mais expressiva, devido a maior oferta dos cursos.

Dos(as) estudantes que responderam ao questionário, 58,4% estão no 8º semestre e/ou já realizaram os componentes curriculares obrigatórios e são formandos(as), o que denota que percorreram uma trajetória mais longa dentro do curso e da instituição e, por isso, conheceram muitos(as) docentes e dispõem de mais subsídios para responder as problematizações sobre os professores-formadores e as professoras-formadoras.

A quarta questão do questionário solicitava que os(as) licenciandos(as) indicassem o nome de um(a) professor(a) que tivesse deixado marcas para/na sua formação inicial, considerando o percurso formativo no Curso de Licenciatura. Por questões éticas, não serão indicados aqui os nomes dos professores-formadores e das professoras-formadoras mencionados(as) pelos(as) estudantes. No entanto, o pedido da indicação desses profissionais teve o objetivo de fazer com que os(as) estudantes trouxessem a memória o(s) jeito(s), a forma de ensinar, de se relacionar com os(as) licenciandos(as), ou seja, aspectos dos professor(es)-formador(es) e das professoras-formadoras que deixaram marcas em suas trajetórias formativas. Nessa mesma direção, o quinto questionamento consistia na indicação do semestre do curso em que foi (foram) ofertada(s) os componentes curriculares que, de alguma forma, deixaram marcas significativas na trajetória acadêmica.

Gráfico 24 – Semestre(s) do curso em que foi(foram) ofertada(s) essa(s) disciplina(s), trabalhada(s) pelo(a) professor(a) indicado(a):



Fonte: Questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

A imagem do gráfico deixa evidente que grande parte dos professores e professoras em exercício nas Licenciaturas trabalha em diferentes componentes curriculares, distribuídos em todos semestres ao longo do curso, muitas vezes em núcleos distintos: núcleo específico ou pedagógico e núcleo básico, ou ainda nas práticas profissionais, como a orientação de estágio ou Prática enquanto Componente Curricular (PeCC). Prova disso é que, dos professores e/ou professoras indicados(as) como aqueles e aquelas que deixaram marcas no percurso formativo, 53,1% trabalharam em mais de um semestre do curso, segundo a indicação dos(as) licenciandos(as) (gráfico 24).

A organização dos Institutos Federais não é departamental, por se tratar de instituições de educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008), portanto, quem trabalha nos Cursos de Licenciatura são os(as) mesmos(as) docentes que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino nos *campi* de lotação, com exceção dos(as) docentes da área de pedagogia que trabalham, quase que exclusivamente, no ensino superior (não apenas nas Licenciaturas), pela especificidade da formação. Recorrentemente, os(as) docentes que trabalham em um determinado curso são os(as) mesmos(as), vindo a trabalhar alternadamente em componentes curriculares e semestres diferenciados, o que ficou demonstrado no gráfico 24.

A grande contribuição da participação dos(as) licenciandos(as) para a pesquisa reside nas respostas às questões 6 (seis) e 7 (sete) (tabelas 7 e 8), que desvelam dois importantes elementos que precisam ser tensionados: os componentes curriculares trabalhados pelos(as) professores(as)-formadores(as) indicados(as) pelos(as) discentes e os motivos que os(as) levaram a essa indicação. Esses componentes indicados são de diferentes núcleos (Núcleo Específico, Núcleo Pedagógico, Núcleo Básico) e também referentes à Prática Profissional, conforme desenho Curricular dos Cursos de Licenciaturas do IF Farroupilha (Figura 3), o que pode ser observado na tabela que segue:



Tabela 7 – Componente(s) curricular(es) trabalhado(s) pelos(as) professor(es/as)-formador(es/as) indicado(s) pelos licenciandos(as)

Componente(s) Curricular(es) trabalhado(s) pelo(a) professor-formador(es) indicado(s) pelos licenciandos(as):			
NÚCLEO ESPECÍFICO E COMPLEMENTAR	Número de respostas	NÚCLEO PEDAGÓGICO	Número de respostas
Abordagem Sistêmica na Agricultura	1	Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico	4
Álgebra	1	Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos	2
Algoritmo	2	Filosofia da educação	5
Anatomia	3	Gestão Educacional	1
Antropologia das populações rurais	1	História da educação	1
Banco de dados	2	Metodologias do Ensino de XXXXXX	16
Bioética	2	Políticas, Gestão e Organização da Educação	3
Biologia Celular	4	Políticas Públicas da Educação do campo	1
Biologia molecular	1	Psicologia da educação	5
Bioquímica I e II	6	Sociologia da Educação	1
Botânica I e II	2	Disciplina pedagógica	1
Cálculo I e II	5	TOTAL: 11 disciplinas citadas	40 resp./ 93 respondentes
Cálculo de Várias Variáveis	1		
Cálculo Numérico	1		
Cálculos	8		
Ecologia	3		
Embriologia	2		
Entomologia	2		
Epistemologia da Ciência	1		
Equações Diferenciais Ordinárias	3		
Física Experimental II e III	4		
Físico química experimental	2		
Físico-Química I e II	2		
Fisiologia humana	1		
Fisiologia Vegetal	1		
Fundamentos de agroecologia	1		
Fundamentos se Agroecossistemas	1		
Genética	3		
Genética de populações	2		
Geometria Espacial	5		

Geometria Plana	3		
Hardware	1		
Histologia vegetal	1		
História da educação matemática	1		
Introdução a Arquitetura de Computadores	1		
Invertebrados I e II	4		
Matemática básica	3		
Morfologia vegetal	1		
Orgânica experimental	1		
Produção vegetal	1		
Programação Web	2		
Química Analítica	2		
Química de Alimentos	2		
Química Geral	2		
Química Inorgânica	1		
Química Orgânica I e II	5		
Redes de Computadores	1		
Sistemas de Produção Vegetal	1		
Tecnologias Educacionais	1		
Tecnologias da Informação I e II	4		
Tecnologias para o Ensino de Física	1		
Tópicos de Física I e II	4		
Vertebrados	1		
Zoologia I, II e III	3		
TOTAL: 65 disciplinas citadas	120 resp/ 93 respondentes		
NÚCLEO BÁSICO	Número de respostas	PRÁTICA PROFISSIONAL	Número de respostas
Leitura e produção textual	1	Estágios I, II, III ou IV	26
Libras	3	Laboratório de ensino de XXXX	11
Metodologia científica	2	PeCC	7
TOTAL: 3 disciplinas citadas	6 resp/ 93 respondentes	TOTAL: 3 componentes curriculares citados	44 resp/ 93 respondentes

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir do questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

Mesmo se tratando de uma pergunta aberta, os 96 (noventa e seis) licenciandos(as) responderam ao questionamento, sendo que três deles(as) não autorizaram a utilização das suas respostas para a pesquisa; portanto, 93 (noventa e três) respostas foram consideradas para análise interpretativa. A tabela 7 foi organizada a partir das manifestações dos 93 (noventa e



três) licenciandos(as) referente à sexta questão do questionário, que consistia em indicar o(s) componente(s) curricular(es) trabalhado(s) pelo/a(s) professor/a(es)-formador/a(e/as) indicados(as) por terem deixado alguma(s) marca(s) nas suas trajetórias acadêmicas.

Cabe ressaltar que grande parte dos(as) licenciandos(as) mencionou mais de um componente curricular, ou pelo fato de ter indicado mais de um(a) docente ou porque esse(a) docente ministrou mais de um componente no curso, realidade comumente vivenciada no IF Farroupilha. Assim, a tabela buscou sistematizar os componentes curriculares citados, bem como os respectivos núcleos a que pertencem, dentro da organização curricular das Licenciaturas.

A partir da sistematização dos componentes curriculares trabalhados pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras fica evidente o nível de importância atribuído a cada um(a) deles(as), e, conseqüentemente, aos(às) professores(as) da área do conhecimento específico, sendo essas as mais recorrentes na indicação dos(as) licenciando(as). Esse constructo nos impulsiona a lançar um olhar aguçado para os currículos dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha: como estão organizados; carga horária; número de componentes curriculares dos diferentes núcleos; papel do professor e da professora; cumprimento às exigências legais, etc.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores e professoras define em seu artigo 15, quinto parágrafo, que nas demais Licenciaturas que não os cursos de Pedagogia, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não poderá ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso. Logo, sendo a carga horária mínima obrigatória dos Cursos de Licenciatura de 3.200 (três mil e duzentas) horas (BRASIL, 2015, artigo 13, parágrafo 1º), todos os Cursos devem contemplar em seus currículos, no mínimo, 640 horas destinadas às dimensões pedagógicas.

No caso do IF Farroupilha, os cursos que possuem menor carga horária são os de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com 3.232 (três mil duzentos e trinta e duas) horas, que utilizam a metodologia da Pedagogia da Alternância, e de maior carga horária os Cursos de Licenciatura em Matemática, com 3.376 (três mil trezentos e setenta e seis horas)⁵⁶, portanto, todas as Licenciaturas do IF Farroupilha cumprem a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas na Resolução

⁵⁶ Ver Tabela 3 – Carga Horária Total dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

CNE/CP nº 2/2015. De acordo com a duração dos cursos, para atender um quinto desta carga horária voltada às dimensões pedagógicas, seria necessário destinar 646 e 675 horas, respectivamente; no entanto, no IF Farroupilha todos os Cursos de Licenciatura tem em seus currículos 684 (seiscentas e oitenta e quatro) horas destinadas às dimensões pedagógicas, uma vez que os cursos são organizados a partir de um currículo referência (CONTO, *et. al.* 2016), com componentes curriculares comuns a todos os núcleos e uma parte diversificada.

Após o trabalho do GT Licenciaturas, atendendo os requisitos legais e normativos, o currículo de qualquer um dos cursos de licenciatura do IF Farroupilha está organizado a partir de três (03) núcleos de formação: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Complementar, os quais são passados pela Prática Profissional ou, conforme nomenclatura adotada na Instituição, pela Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) (DE CONTO; DRABACH, 2016, p. 18-19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada (BRASIL, 2015) vão trazer, ainda, a obrigatoriedade de pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas a serem dedicadas às atividades formativas estruturadas pelo núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional (incisos I e II, artigo 12). Pode-se dizer que, embora se tratando de cursos de formação inicial de professores, por força de lei, as disciplinas pedagógicas devem ser organizadas a partir de uma quinta parte da carga horária total dos cursos (no mínimo, 640 horas), sendo destinada 2.200 (duas mil e duzentas) horas para a formação geral, específicas e interdisciplinares, o que acaba tendo centralidade a oferta de disciplinas voltadas a área específica de formação.

Com isso, não queremos dizer que esses componentes curriculares são mais ou menos importantes. Apenas apontamos a constatação de que, obviamente, os componentes voltados aos conhecimentos especificamente pedagógicos são contempladas em menor carga horária dentro dos Cursos de Licenciatura, muito embora a legislação preveja que a carga horária de 2.200 (duas mil e duzentas) horas seja dedicada às atividades formativas estruturadas pelo núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos. No entanto, analisando o currículo referência dos Cursos de Licenciatura, o que se observa é que essa carga horária é distribuída, em sua maioria, entre componentes envolvendo conhecimentos da área específica (tabela 7).

Embora se tratando de uma abordagem qualitativa, a ênfase e o número recorrente em que os componentes curriculares voltados à área específica foram citados, diz algo que



merece uma *escuta sensível* e um *olhar aguçado*. Implicitamente, essa recorrência denota uma atribuição de maior ou menor importância desses conhecimentos à formação de professores e professoras, sem, contudo, desconsiderar que a oferta de um menor número de disciplinas voltadas diretamente à formação pedagógica pode ter impactado na indicação dos(as) licenciandos(as). Outro fator importante é que os 12 (doze) componentes que integram o Núcleo Pedagógico estão distribuídas ao longo dos 8 (oito) semestres do curso, perpassando toda a trajetória formativa dos(as) acadêmicos(as).

Na tentativa de compreender a indicação dos(as) professores(as) e dos componentes curriculares trabalhados no Curso de Licenciatura, solicitamos que os(as) licenciandos(as) apontassem três motivos que os(as) levaram a indicar esses(as) profissionais. Em nenhum momento foi mencionado que essas marcas deveriam estar ligadas a aspectos positivos ou negativos presentes em suas trajetórias acadêmicas. No entanto, de forma unânime, a centralidade das indicações se pautou nos professores-formadores e nas professoras-formadoras que marcaram positivamente as *andarilhagens* formativas dos(as) licenciandos(as), conforme pode ser observado na tabela 8.

A referida tabela foi organizada a partir das respostas dos(as) licenciandos(as) ao sétimo, e último, questionamento que consistia em apontar três motivos que os(as) levaram a indicar determinados(as) professores-formadores e/ou professoras-formadoras como os que deixaram marcas na sua trajetória. Consideramos importante mencionar que alguns(algumas) acadêmicos(as) apontaram mais de três motivos, incorrendo em 199 (cento e noventa e nove) respostas (tabela 8), contabilizando o número de vezes em que os motivos foram recorrentes.

Tabela 8 – Motivos apontados pelos(as) licenciandos(as) para indicação dos professores-formadores e das professoras-formadoras

Aponte três motivos que o(a) levou a indicar este(a) professor(a)-formador	
Motivos apontados pelos licenciandos(as) para indicação:	Número de respostas
Didática em sala de aula; metodologia de ensino do(a) professor(a).	51
Domínio do conteúdo/conhecimentos da disciplina; competência; eficiência.	31
Relação de carinho, atenção, diálogo, amizade, empatia; interação entre professor-estudante; vínculo afetivo; amorosidade.	26
Preocupação com a aprendizagem dos estudantes e disponibilidade para ajudar/ensinar, sempre que necessário.	17
Exigência do professor; “provas difíceis”, provas com os conteúdos realmente estudados; trabalhos propostos.	14
Professor compreensivo, incentivador, que acredita na capacidade dos estudantes.	11
Dedicação, amor pelo que faz.	11

Comprometimento com a educação e a formação dos licenciandos(as)	6
Ensino de metodologias diferenciadas e colocadas em prática; aulas com atividades práticas.	4
Incentivo à pesquisa; oportunizando a inserção dos licenciandos(as) em projetos de iniciação científica.	4
Bom humor do professor; divertido; extrovertido.	3
Um exemplo de professor(a).	3
Desperta a consciência crítica nos licenciandos(as).	3
Respeito aos licenciandos(as).	3
Carisma, humildade/simplicidade.	3
Ótimo(a) orientador(a).	2
Tempo de experiência do professor em sala de aula e na educação básica.	2
Professor(a) com uma visão holística.	1
Professores que ministraram as disciplinas [específicas] mais importantes para o curso.	1
Formação diferenciada.	1
Coerência.	1
Outros: humanidade; bondade; caráter; cumplicidade; personalidade; democrático; criatividade; autonomia.	1
22 motivos - TOTAL	199 resp/ 93 respondentes

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir do questionário do *Google Drive* licenciandos(as)

Mais uma vez o cenário apontado pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras se repete na manifestação dos(as) licenciandos(as). Os gráficos 15 e 16 do subcapítulo anterior, referentes aos questionamentos realizados com os(as) docentes, demonstraram que tanto as marcas/lembranças deixadas pelos antigos mestres quanto o que os(as) professores(as)-formadores(as) consideram imprescindíveis na relação professor(a)-licenciando(a), o domínio do conteúdo e/ou conhecimento ocupou um lugar de destaque com 63,4% e 54,5%, respectivamente. Essa manifestação não foi diferente no questionário realizado com os(as) licenciandos(as), quando perguntados sobre os motivos que os(as) levaram a indicar os professores-formadores e as professoras-formadoras.

Novamente, o domínio dos conteúdos e/ou conhecimentos e a competência do professor e da professora foram mencionados 31 vezes, na fala dos 93 (noventa e três) coautores, perdendo apenas para a didática e metodologia de ensino utilizada, que apareceu 51 vezes nas respostas dos(as) estudantes. Além desses, outros motivos foram bastante recorrentes em relação à preocupação dos professores-formadores e das professoras-formadoras com a aprendizagem dos(as) estudantes e disponibilidade para ajudar/ensinar, sempre que necessário (17 respostas) e a exigência do professor ou da professora (14 respostas); ambos também haviam sido referenciados nas respostas dos professores-formadores e das professoras-formadoras no questionário destinado a eles(as). No entanto,



aparece um elemento novo nas manifestações dos(as) estudantes que apontaram para as relações de carinho, atenção, diálogo, amizade, empatia, ou seja, a interação entre professor(a)-estudante, os vínculos afetivos e de amorosidade estabelecidos entre eles(as), sendo citados 26 (vinte e seis) vezes.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 1998, p. 48-49).

Essa *compreensão estreita* sobre os processos de ensino-aprendizagem fica evidente quando os(as) licenciandos(as) reconhecem que essas dimensões são extremamente significativas na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), ao passo que os professores-formadores e as professoras-formadoras não atribuem a mesma relevância. Além das 26 respostas (tabela 8) que demonstram essa importância, um(a) licenciando(a) destaca no questionário do *Google Drive*: *“Por fim, outro motivo que considero a professora [fulana] uma excelente docente, é a questão da afetividade, pois sempre buscou ter uma boa relação entre professor e aluno, mas sem deixar de ser mais ‘firme’ nos momentos que se fez necessário”*. Ao que outro(a) acadêmico(a) ainda complementa: *“[...] por ter uma postura firme, mas não severa no decorrer das aulas”*.

Ao contrário do que se pensa, a amorosidade implica, necessariamente, firmeza, rigorosidade, compromisso, seriedade. No entanto, essas dimensões, na maioria das vezes, aparecem como elementos dicotômicos e não como dimensões complementares da ação educativa. Obviamente, a amorosidade perpassa e se manifesta pelos laços de carinho, diálogo, compreensão, presença, no entanto, ela se estende para muito além disso. Ela perpassa todos os processos educativos, as relações com colegas, professores e professoras, com a instituição, com a aprendizagem e, fundamentalmente, com os(as) estudantes. Para tanto,

É preciso ousar, no sentido mais pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blantemente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com

a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas (FREIRE, 2013a, p. 28-29).

Nesse sentido, ser um(a) profissional amoroso que compreende a realidade de seus(suas) educandos(as), não exige o educador ou a educadora de desenvolver seu trabalho com envolvimento, comprometimento, seriedade e compromisso político. Ao contrário, a amorosidade, esse *que-fazer* que vai fortalecendo e contribuindo para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam e sejam enriquecidos, com base no diálogo, na confiança, no respeito às capacidades dos(as) educandos(as), nas suas individualidades, sem esquecer, contudo, que “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2001, p. 20).

A amorosidade leva ao envolvimento, ao comprometimento entre professor(a)-licenciandos(as), decorrendo daí a seriedade da busca epistemológica, do compromisso com a aprendizagem para *Ser Mais*, mesmo que para isso sejam necessários os momentos de cobrança da responsabilidade de cada um e cada uma, procurando fazer com que ambos(as) se sintam sujeitos, autônomos(as), livres, criativos(as) e responsáveis nos processos de ensino-aprendizagem e no dia-a-dia de suas vidas. Cobrar responsabilidades não se confunde com autoritarismos que impõem regras e determinam como devem ser conduzidos os processos de ensino-aprendizagem, mas se constitui na autoridade que faz parte da função do professor e da professora que se diga comprometido(a) com as aprendizagens de seus(suas) estudantes.

Outro aspecto interessante a ser considerado é o espelhamento em relação às respostas dos(as) docentes e dos(as) licenciandos(as), uma vez que na manifestação dos professores-formadores e das professoras-formadoras sobre as marcas/lembranças que guardam dos seus antigos mestres (gráfico 15), apareceu com bastante ênfase o domínio do conteúdo, a preocupação em relação a aprendizagem dos(as) estudantes, a metodologia adotada pelo professor ou pela professora e a relação estabelecida entre teoria-prática nas aulas, dentre outras, como a relação de escuta, diálogo e afetividade entre professor(a)-aluno(a) que foi o segundo aspecto a ser mencionado. Dentre os elementos que os professores-formadores e as professoras-formadoras consideram imprescindíveis nessa relação (gráfico 16) aparece novamente o domínio do conteúdo como o segundo aspecto mais mencionado, também o respeito, a competência e o dinamismo, bastante voltado à metodologia do professor ou da professora.



Embora em outro período temporal e contextos diferenciados, quando questionados sobre os motivos que os levaram a indicar alguns professores-formadores ou professoras-formadoras que deixaram marcas em suas trajetórias formativas, os(as) licenciandos(as) apontaram questões que seus(suas) docentes também manifestaram serem os mais relevantes. Entender esse espelhamento nos impulsiona a compreender o conceito de simetria invertida que tem acompanhado a formação de professores e professoras há um bom tempo e vem se repercutindo nas práticas docentes. Compreensão, essa, que se torna fundamental para problematizarmos os *quefazeres* que vem se perpetuando no exercício da profissão docente, o que ficou explicitado nas falas dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) desta pesquisa. Por isso mesmo,

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2001a, p. 30 e 31).

Isso aponta para a necessidade de que o futuro professor e a futura professora, ainda na condição de acadêmico(a), experiencie durante seus processos de formação inicial práticas de naturezas diversas, diferentes modos de organização e planejamento de sua ação educativa, interação com docentes diferenciados(as), inserção em diferentes contextos, estudos com aprofundamentos teóricos que subsidiem a problematização e a reflexão da sua futura atuação profissional. Junto a essas experiências, a práxis precisa estar presente, cotidianamente, nos processos auto(trans)formativos de professores e professoras, seja nos processos de formação inicial ou permanente.

A formação para o exercício da docência deve seguir os “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação [...]” (BRASIL, 2015, artigo 1º), presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior. Já a Resolução do CNE/CP nº 01/2002 que instituiu as antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, trazia em seu artigo 3º essa preocupação em relação ao exercício profissional dos futuros(as) docentes, elencando princípios orientadores para formação, tais como: a competência entendida como o eixo nuclear na orientação do curso; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem; a coerência entre a formação oferecida e a prática educativa que se espera do futuro professor ou professora, baseado no pressuposto da simetria invertida.

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) **a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera** [*grifo nosso*]; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...] (BRASIL, 2002, art. 3º).

No contexto da formação de professores e professoras, a preparação para o exercício da docência acontece em lugar similar ao espaço da futura atuação profissional do professor e da professora em formação, por isso a simetria invertida. Portanto, esses processos formativos demandam coerência entre aquilo que é experienciado pelo licenciando(a) durante sua formação e o que se espera da sua atuação como docente, onde o professo-formador e a professora-formadora desempenham um importante papel. Na manifestação de um(a) licenciando(a) em resposta ao questionário do *Google Drive* essa influência fica muito clara:

Posso dizer que a grande maioria dos professores que participaram de minha caminhada acadêmica são com certeza professores-formadores, o que torna difícil escolher somente um professor, de uma forma ou de outra todos servem de espelho para nos futuros professores, com alguns erros e alguns acertos mas "pegando a receita" da metodologia de um, o recurso de outro, o jeito de outro, a abordagem crítica de outro, assim, nós também nos (trans)formaremos em professores formadores.

O fato que se coloca não é a negação da influência da simetria invertida na trajetória acadêmica dos(as) licenciandos(as), mas a necessidade de problematizá-la, buscando compreender como ocorrem esses movimentos constitutivos; as repercussões na formação inicial, principalmente dos professores-formadores e das professoras-formadoras; se eles e elas têm consciência de que são os espelhos onde os(as) licenciandos(as) projetam seus modos e formas de ser e se constituem docentes. Sob essa ótica, “a simetria invertida é um processo muito interessante, pois resgata a reflexão do vivido e a repetição de posturas, metodologias em situações que deram certo, ou mesmo contribuem na busca do aprimoramento das práticas docentes” (TASCHETTO DA SILVA, 2015, p. 70), mas para que essas práticas sejam aprimoradas é necessário estar ciente das repercussões da simetria invertida, entendendo a formação de professores e professoras como processos auto(trans)formativos permanentes que ocorrem na relação com os outros e as outras, inclusive entre os(as) próprios(as) estudantes. Afinal, “nós aprendemos no gesto, no espelho daquela professora ou professor de quem



guardamos uma imagem positiva ou negativa. Marcas da escola que continuam, ainda que os conhecimentos das matérias tenham se perdido no desuso” (ARROYO, 2004, p. 155).

Por se tratar de processos permanentes, a busca pela coerência entre aquilo que se faz na formação e o que, efetivamente, acontece no exercício da profissão; entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende, tanto na formação inicial quanto permanente, precisa estar tão próximo a ponto de que a teoria se confunda com a prática. Buscar a coerência entre o que é dito e o que é feito na formação inicial de professores e professoras é um esforço diário que precisa ser vivenciado; apenas dizer-se coerente não é garantia suficiente para ter práticas, de fato, coerentes. Não é o que se diz que faz a diferença, mas o que se faz com o que se diz: “É o que eu faço que diz da minha lealdade ou não ao que digo” (FREIRE, 2013a, p. 90). A coerência não é algo que escolhemos ou damos aos outros e às outras, mas uma maneira ética de ser, de se comportar, de estar *no/com* o mundo e *com* os outros e *com* as outras.

Situação similar acontece com os(as) próprios(as) professores-formadores e as professoras-formadoras, em busca de uma coerência que o ajude a construir sua identidade docente. Apesar da existência de legislações próprias que orientem a ação dos professores e professoras, a ausência de uma formação mais específica voltada a docência no ensino superior, às especificidades do curso e da instituição da qual faz parte, acaba fazendo com que os(as) docentes se espelhem na única experiência que tiveram anterior ao exercício da docência: seus antigos mestres e os modelo de ensino superior que herdaram das universidades⁵⁷ em que trilharam seus itinerários formativos, passando a reproduzir os mesmos modelos, as mesmas metodologias e, por vezes, até as mesmas atividades.

Oliveira (2013) aponta em suas pesquisas evidências de que as concepções dos professores e das professoras variam de acordo com a natureza de sua formação, das disciplinas que lecionam e da instituição de ensino em que trabalham, o que ela denominou de *efeito formação*, *efeito disciplina* e *efeito estabelecimento de ensino*. Dada a pouca experiência dos professores-formadores e das professoras-formadoras em Cursos de Licenciatura em outras instituições de ensino⁵⁸, o *efeito formação* é o que, muitas vezes, prepondera na sua atuação docente. Ao repetir “os outros” e “as outras” na docência, não se constitui o “eu docente”, e passam a reproduzir em seu exercício profissional práticas obsoletas, muitas vezes, sem que essa atuação os inquiete, incomode ou desperte alguma

⁵⁷ Importante relembrar os dados do Gráfico 08 que demonstra que mais metade dos professores-formadores e das professoras-formadoras (52,6%) concluíram seus cursos de graduação entre 0 e 10 anos, ou seja, no contexto das Universidades, sendo esta sua principal referência de atuação docente.

⁵⁸ O Gráfico 10 aponta que 50% dos professores-formadores e professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha nunca tiveram outra experiência na formação de professores e professoras, anterior ao seu ingresso na Instituição.

reflexão. Por vezes, afastam-se da proposição inicial para a qual os Cursos de Licenciaturas foram criadas nos Institutos Federais, totalmente diferenciada das universidades, estando voltada à formação de professores e professoras para o contexto da educação básica, preparados(as) para atuar na Educação Profissional como no Ensino Médio Integrado e PROEJA, por exemplo.

No entanto, muitos(as) professores-formadores e professoras-formadoras que chegaram aos Institutos Federais, dada sua pouca experiência docente e sob o *efeito formação* que tiveram nas universidades, por não conhecer e ter o entendimento da formação diferenciada proposta pelos Institutos Federais na oferta dos Cursos de Licenciatura, por vezes, passaram a disputar interesses entre as áreas do conhecimento (específico e pedagógico) e, principalmente, a propor uma formação inicial de professores e professoras com um forte espelhamento nas universidades que eram seus “modelos” de formação.

Talvez o que perpassa na atuação desses profissionais é aquilo que o Galeano problematiza na sua poesia: “– Eu cumpro ordens — diz, ou diz: — Sou pago para isso. Ou diz: — Se eu não fizer, outro faz. Que é como dizer: — Eu sou o outro” (GALEANO, 2014, p. 104). Assim dão início a sua trajetória e vão aprendendo a ser docentes no exercício da profissão, reproduzindo uma docência “dos outros” e “das outras”, sem uma reflexão sobre o que, como, para quê e para quem, a serviço de quê ou de quem está contemplando com o seu jeito de ser professor ou professora. Por isso, quando se trata de formação de professores e professoras, “[...] tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção” (FREIRE, 2013a, p. 91). A escolha por uma nova opção requer movimentos de ação-reflexão-ação *na* e *sobre* a prática docente, em espaço-tempos que sejam auto(trans)formativos e construídos na relação com os outros e as outras.

Com isso não queremos dizer que o conhecimento do componente curricular que ministra, o domínio do conteúdo e a competência do professor-formador e da professora-formadora, bem como sua didática e metodologia de ensino, conforme apontados na tabela 8, não sejam de fundamental importância. Ao contrário, o fato destes motivos serem os mais recorrentes nos dizeres dos(as) licenciandos(as) ratifica o que vimos discutindo sobre a simetria invertida, ou seja, o conhecimento do professor-formador e da professora-formadora em relação ao componente que ministra, seu domínio e competência técnica são imprescindíveis quando se pensa na formação de futuros(as) professores e professoras.

Não obstante, dada sua importância, eles não existem sozinhos, mas estão diretamente relacionados com a didática e metodologia adotada pelo(a) professor ou professora, o que



ficou claramente explicitada na manifestação dos(as) acadêmicos(as). Mais do que isso, a didática e as metodologias estão tramadas com as relações interpessoais, afetividades, cuidados com a aprendizagem, modos de sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) com os licenciandos, elementos outros apontados (ainda que separadamente) nas respostas dos(as) mesmos(as).

O fato de o professor ou a professora ter um bom domínio do conhecimento, competência técnica são importantes, mas não garantem que conseguirá atingir os objetivos da formação inicial se ele ou ela não conseguir se fazer entender, se não sabe ensinar, se não adotar uma metodologia adequada e uma postura aberta para ensinar-aprender com os(as) estudantes; não é por acaso que a didática e a metodologia do professor ou da professora foram os mais mencionados pelos(as) licenciandos(as) ao pensar nas marcas deixadas por seus mestres. O domínio do conhecimento da área específica é insuficiente para desenvolver uma prática educativa, contemplando todas as dimensões e aspectos que envolvem o exercício profissional docente. Não podemos jamais esquecer que

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, com nossa má preparação, com nossa irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. Em suma, ainda que não possamos informar que aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente (FREIRE, 2013a, 149-150).

Se, por um, lado a simetria invertida expressa a teoria de que muitos(as) docentes acabam se espelhando em seus(suas) antigos(as) professores(as) para o exercício da docência por falta de uma formação crítico-reflexiva para sua atuação profissional, por outro, não se pode desconsiderar o importante papel que o professor-formador e da professora-formadora exerce nos processos auto(trans)formativos dos(as) futuros(as) docentes. A resposta de outro(a) licenciando(a) ao questionário do *Google Drive* expressa muito bem esse papel de referência que o professor-formador e a professora-formadora desempenham na vida dos(as) futuros(as) professores(as), ao desenvolver suas práxis educativas:

Foi um dos professores mais presentes durante toda minha jornada acadêmica. Muitas de minhas atitudes e concepções são reflexos de seus ensinamentos. Além de

ser um ótimo educador, acabou se tornando um amigo e um exemplo de pessoa (para mim, o poder do exemplo é inquestionável) e, mais que isso, cativar os educandos é fundamental para que o conhecimento seja produzido.

Dada a importância dos professores-formadores e das professoras-formadoras na formação e futura atuação profissional dos(as) licenciandos(as) , assumir com honradez a tarefa docente é reconhecer que cabe ao professor e à professora desempenhar algumas funções, apontadas por Libâneo (2003), tais como: dominar o saber específico e pedagógico, ou seja, ter domínio do conhecimento e saber ensiná-lo de modo que os alunos, efetivamente, aprendam; dominar um saber político-social, assumindo seu papel social no campo da profissão; ser um(a) professor(a)-pesquisador(a) que, além de saber pesquisar e produzir novos conhecimentos, seja capaz de preparar os(as) estudantes para a práxis investigativa e que demonstre conhecimento da prática profissional do campo de atuação no exercício da profissão.

De acordo com Imbérnom (2011, p. 73), assumir com honradez a tarefa docente é assumir rigorosamente sua formação permanente, entendendo que o movimento do aprender nunca se acaba; que precisa ocorrer de forma cooperativa e participativa com outros(as) colegas professores(as) e também com a comunidade educativa; aprender a partir da reflexão individual, coletiva e mediante a resolução de situações-problema oriundas do exercício da docência; aprender em um ambiente formativo, colaborativo e de interação social; aprender a partir da elaboração de projetos de trabalho conjunto, vinculados à estratégia de pesquisa-ação, ou em nossa perspectiva, de pesquisa auto(trans)formação.

Navegando pelos desafios da constituição da docência dos professores-formadores e das professoras-formadoras, continuaremos olhando pelo espelho, seus reflexos e diferentes movimentos, não mais pelas lentes individuais, solitárias, tampouco dos(as) licenciandos(as). O convite agora é para a escuta sensível e o olhar aguçado, a partir dos diálogos problematizadores que emergiram das/nas temáticas geradoras que foram surgindo no emaranhado dos saberes, dizeres e fazeres docentes já nos questionários e também nos Círculos Dialógicos, a partir do afastamento da realidade e da imersão das/nas temáticas suscitadas nesses encontros auto(trans)formativos. Assim, no aprender juntos, cooperativamente, os professores-formadores e as professoras-formadoras, coautores e coautoras da pesquisa, foram sendo desafiados(as) a participar da dinamicidade e da trama complexa dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

6 AO OLHAR JUNTOS, OUTRAS IMAGENS DESPONTAM: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-FORMATIVOS

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul. Ele, o mar,
estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim
alcançaram aquelas alturas de areais,
depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar,
e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajude a olhar!
(GALEANO, 2014)*



Fonte: Arquivo da Autora.

Iniciar esse capítulo com o conto de Eduardo Galeano (2014, p. 15) como epígrafe traduz um pouco do sentimento que me⁵⁹ atravessa neste momento. No período da qualificação da pesquisa, ao interromper os escritos, compartilhamos esse conto que traduzia um pouco do sentimento vivenciado naquele período. Passados dois anos, após vivenciar diferentes movimentos permeados pelos diálogos e interlocuções com os professores-formadores e as professoras-formadoras sobre os processos auto(trans)formativos da/na docência, temos muito a olhar, com cuidado, com sensibilidade, olhar hermeneuticamente, na busca de sentido e de interpretação (HERMANN, 2002).

Depois de realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁶⁰ com os professores-formadores e as professoras-formadoras do IF Farroupilha que se dispuseram a dialogar conosco, diante da *imensidão*, do *fulgor* e da profundidade dos diferentes dizeres e fazeres docentes, a árdua e instigante tarefa que se coloca agora é olhar. Com a *escuta sensível e o olhar aguçado*, buscamos estar atentos às temáticas geradoras que foram emergindo na tecitura dos diálogos problematizadores, entrelaçadas pelos movimentos dos Círculos Dialógicos, procurando ter o cuidado para que nenhuma experiência fosse desconsiderada, sempre com um olhar respeitoso e dialógico.

Reside aí um dos maiores desafios da pesquisa-formação: ser sempre experiencial; a formação é experiencial ou ela não é formação (JOSSO, 2010b). Nesses processos auto(trans)formativos, a pesquisa transcende seus objetivos, indo além deles; é sempre provocativa e geradora de experiências formativas, onde todos e todas se formam e se (auto)transformam. Nesta dialética crítico-reflexiva, tanto o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) da pesquisa como os(as) interlocutores(as)-coautores(as) exercem um protagonismo importante, onde

O respeito pelo outro passa por uma negociação no curso da qual os interesses e objetivos do pesquisador são discutidos; passa também pela procura de uma participação efetiva na produção de saber e se preocupa igualmente em levar em conta a globalidade das pessoas com as quais somos levados a trabalhar; é, enfim, evitar utilizá-las como material em trabalhos de pesquisa, sem que elas tenham um controle sobre estes (JOSSO, 2010a, p. 86).

⁵⁹ Neste subcapítulo utilizarei a escrita, por vezes na primeira pessoa do singular e outras na primeira pessoa do plural, por entender que em alguns momentos trato de experiências que vivenciei, individualmente, como pesquisadora-coordenadora e, em outros, com os professores-formadores e as professoras-formadoras que são os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa.

⁶⁰ Os Círculos Dialógicos, bem como os(as) interlocutores(as)-coautores(as) que participaram destes movimentos, estão sistematizados na tabela 9 no decorrer deste subcapítulo.



Nessa procura por uma participação efetiva de construção de diferentes saberes, iniciamos nossos Círculos Dialógicos com um grupo relativamente pequeno, mas grande em problematizações que foram emergindo, a partir dos diálogos. Na postura dialógica e respeitosa que assumimos, “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2014a, p. 229), sendo essa análise crítica que buscamos exercitar e dialogar sobre e a partir da realidade.

Na perspectiva da pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) ou pesquisa-auto(trans)formação, a qual vimos defendendo, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) é sempre um(a) sujeito que também é interlocutor(a)-coautor(a) destes processos. Por isso, em alguns momentos, trarei *minha palavra* dialogada com outros(as) colegas, por ter me colocado o tempo todo como aprendente e coautora *com* eles e *com* elas das questões que perpassam a pesquisa: a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras, buscando conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1998). Nas palavras de Josso (2010b, p. 197):

Realçar a indispensável articulação entre pesquisa e formação constitui um outro dos grandes desafios da operatividade hermenêutica das nossas interações. Trata-se, antes de tudo, de admitir que há um pesquisador em cada um de nós e que esse pesquisador só avança na medida em que é capaz de aprender ele mesmo, graças ou apesar das interações com os outros, o que deve fazer consigo mesmo e com os outros para ser um autêntico pesquisador, para formular as suas questões de pesquisa, os seus métodos, os seus recursos e, finalmente, as suas fontes de informação. Mas trata-se ao mesmo tempo de se reconhecer como um aprendente [...].

Trabalhar com os Círculos Dialógicos é um esforço demasiado e desafiador, que busca essa articulação entre pesquisa e formação, a que se refere Josso (2010b), colocando-se como um atento aprendiz. Diferentemente dos demais tipos de pesquisa, onde os “conteúdos de análise” se dão *a priori* e são estabelecidos pelo(a) pesquisador(a), nos Círculos Dialógicos são levantadas temáticas geradoras que podem ser localizadas em círculos concêntricos, do mais geral ao mais particular (FREIRE, 2014a), a partir do pensar *com* os coautores e *com* as coautoras que são os(as) sujeitos constituintes dos movimentos investigativo-formativos. Ao se colocarem abertos ao diálogo, refletem sobre a temática compartilhada pelo(a) pesquisador(a) e, refletindo sobre ela, apontam os desdobramentos sobre a situação vivenciada em suas realidades, de onde emergem as temáticas geradoras. Cabe salientar o que nos lembra Freire (2014a, p. 130) de que “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a

possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas [...]”, refletindo e problematizando a realidade circundante.

Talvez esse seja o momento mais desafiador de se trabalhar com a perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: ter a implicação e, ao mesmo tempo, o distanciamento necessário do contexto da pesquisa para que as temáticas geradoras possam emergir da realidade vivenciada com os interlocutores-coautores e interlocutoras-coautoras, sem serem diretamente influenciados e/ou induzidos a reproduzir respostas prontas. Além disso, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) precisa estar constantemente vigilante para que, na processualidade dos diálogos construídos nos Círculos, não se distanciem dos objetivos a que se propõe a pesquisa.

Para trabalhar a perspectiva da pesquisa-auto(trans)formação, por meio dos Círculos Dialógicos, é importante compreender que:

a) embora se proponha um diálogo a partir de questões de pesquisa já anunciadas pelo(a) pesquisador(a)-coordenador(a), as temáticas geradoras irão emergir na dinamicidade dos movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos, sempre construída *com* os(as) interlocutores(as)-coautores(as);

b) quando se trata de pesquisa-auto(trans)formação, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) é coautor(a) dos processos e participa ativamente dos Círculos, onde assume um papel fundamental de escutar mais do que falar, de ser o(a) problematizador(a) dos diálogos e estar atento(a) para que a palavra do outro e da outra seja respeitada, sem perder de vista a temática a ser problematizada;

c) outro aspecto fundamental é que a pesquisa é sempre realizada *com* os(as) interlocutores(as)-coautores(as) e nunca *para* eles(as);

d) não existe um roteiro a ser seguido para realização dos Círculos Dialógicos, mas a dinâmica vai acontecendo a partir dos entrecruzamentos dos diálogos e das narrativas construídas com os interlocutores-coautores e com as interlocutoras-coautoras, de onde emergem as temáticas geradoras e os diálogos problematizadores sobre as mesmas;

e) também não existe um roteiro para “análise dos resultados”, porque não há resultados a serem analisados. O(a) pesquisador(a)-coordenador(a), ao olhar aguçadamente para cada temática geradora que emerge *no* e *com* o grupo, sistematiza pelo registro recriativo os constructos interpretativo-compreensivos da pesquisa desenvolvidos *com* a cooperação e coautoria dos(as) participantes, a partir da abordagem hermenêutica.

Não é por acaso que os Círculos Dialógicos são investigativo-formativos, uma vez que é *com* e a partir das temáticas geradoras que emergem da realidade que os diálogos



problematizadores vão sendo estabelecidos nas relações *com* os outros e *com* as outras. Na circularidade dos movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos, por meio dos diálogos crítico-reflexivos, vai se engendrando uma trama complexa construída a partir de um emaranhado de significados decorrentes da investigação e problematização da realidade circundante. Portanto, esses movimentos reflexivos não se constituem em um simples pensar *com*, mas “esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. [...] Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando” (FREIRE, 2014a, p. 141).

Por se tratar de um processo de desvelamento, os movimentos nos Círculos não seguem uma ordem pré-estabelecida, tampouco linear. É na circularidade em que os diálogos vão sendo tramados que a dinamicidade e a dialeticidade dos Círculos se complexifica e se alterna entre um movimento e outro, podendo por vezes envolver um, dois ou mais movimentos. Num mesmo Círculo Dialógico, diferentes movimentos vão sendo vivenciados em tempos, jeitos e formas diferentes para cada um e cada uma que está fazendo parte dos diálogos.

Assim, cada pesquisa constrói os entrelaçamentos entre a temática que está sendo investigada e os movimentos dos Círculos, de acordo com a processualidade que vai sendo construída com cada grupo. Nessa dinamicidade, os processos auto(trans)formativos vão acontecendo na individualidade e também na coletividade, do eu em comunhão com os outros e as outras, em tempos, maneiras e momentos diferenciados. Por isso mesmo é que “a formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão” (JOSSO, 2010b, p. 247).

No decorrer da elaboração dos constructos interpretativo-compreensivos, conforme já anunciado, buscamos construir e problematizar os conhecimentos, a partir dos movimentos dialéticos e dialógicos entre a pesquisadora-coordenadora e os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, com a participação do Grupo *Dialogus*. Para isso, tomamos como base a pesquisa-auto(trans)formação, articulando os processos investigativos a partir de quatro eixos de práticas (Figura 05), inspirados em Josso (2010a).

Consideramos importante explicitar as dinâmicas que perpassaram a realização de cada um dos Círculos Dialógicos, para que possamos compreender a trama complexa e o contexto em que foram tecidos os diálogos com interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa:

a) No 1º Círculo o convite foi encaminhado apenas aos(às) coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura, pois a ideia inicial era contar com o auxílio deles(as) como disseminadores do convite aos(às) demais interlocutores(as).

b) O 6º Círculo Dialógico foi o único encontro que se realizou presencialmente. Devido ao fato dos Cursos de Licenciatura estarem distribuídos em 8 (oito) diferentes cidades, por questões financeiras e de deslocamento, aproveitamos a oportunidade da vinda dos professores-formadores e das professoras-formadoras para participar do IV Seminário de Licenciatura; III Congresso Institucional do PIBID; III Encontro de Professores do PROEJA; III Encontro de Gestores de Educação a Distância e III Seminário Institucional de Diversidade e Inclusão, que ocorreu nos dias 06 e 07 de junho de 2017, em Santa Maria/RS, para convidá-los(as) a participar do 6º Círculo Dialógico, que ocorreu no dia 06 de junho, durante um período de intervalo do evento. Importante registrar que esse Círculo foi o que mais obteve a participação dos(as) interlocutores(as)-coautores(as). Pelo fato de ser um encontro presencial? Acreditamos que não! O fato dos professores e professoras já estarem naquele mesmo espaço-tempo facilitou bastante a adesão ao convite.

c) Para a realização do 8º e 9º Círculos, aproveitamos o convite realizado pela PROEN do IF Farroupilha⁶¹ às Direções de Ensino, assessoria pedagógica e coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura dos *Campi* para tratar, exclusivamente, sobre a PeCC prevista na organização curricular dos cursos. Tendo em vista a recorrência dessa temática nas falas dos professores-formadores e das professoras-formadoras e a oportunidade de estar coordenando o encontro na função de Diretora de Ensino do IF Farroupilha, consideramos importante dar continuidade ao diálogo, com ênfase nessa temática geradora que emergiu nos Círculos Dialógicos.

d) O 10º Círculo Dialógico foi realizado com outros(as) interlocutores(as)-coautores(as), por compreendermos que os pesquisadores e pesquisadoras do Grupo *Dialogus*, que tem experienciado e problematizado a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, poderiam trazer contribuições significativas, a partir da socialização dos movimentos vivenciados com os professores-formadores e as professoras-formadoras que foram os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa. Realizamos, assim, o terceiro eixo de prática proposto por Josso (2010a), ou seja, o diálogo metaexperencial com outros(as) pesquisadores(as) no plano da metodologia e da teorização.

⁶¹ Memorando Circular PROEN/Reitoria/IF Farroupilha nº 11-2018 e nº 27-2018, encaminhado às Direções de Ensino, aos setores de assessoria pedagógica e às coordenações de Curso de Licenciatura dos *campi* para tratar sobre a PeCC.



e) Por fim, no 11º Círculo Dialógico foi realizado o quarto e último eixo de prática do processo investigativo: a socialização com os coautores e as coautoras, os professores-formadores e as professoras-formadoras, de algumas “tomadas de consciência” (FREIRE, 2008) e conhecimentos produzidos, experienciados e registrados durante a processualidade dos Círculos Dialógicos. A realização desse último Círculo ocorreu no período de finalização da escrita da tese, após os constructos teóricos, interpretativo-compreensivos já estarem previamente sistematizados, com a polissemia das muitas vozes.

No entanto, sendo os professores-formadores e as professoras-formadoras os(as) coautores(as) da pesquisa, esse último eixo de prática dialógica se torna um imperativo por se tratar de processos auto(trans)formativos compartilhados. Assim, a coautoria se estabelece desde o início da investigação até sua interrupção, podendo ainda, mesmo que em processos de finalização, apontar e conduzir a outros direcionamentos.

6.1 PRIMEIRO EIXO DE PRÁTICA: ENGAJAMENTO DA PESQUISADORA (CONHECIMENTO DE SI E DO PRÓPRIO PROCESSO FORMATIVO)

Desde a escolha da temática da pesquisa se evidencia **o primeiro eixo de prática**, explicitando todo meu envolvimento e engajamento como docente pesquisadora. A participação nos Círculos Dialógicos foi fazendo com que o conhecimento de mim mesma e dos meus processos auto(trans)formativos fossem se desvelando e se [re]significando nos momentos/movimentos de compartilhamento das dúvidas, angústias, inquietações, alegrias, vivências que atravessam nosso universo docente quando pensamos, refletimos e vivenciamos nossas práxis nos Cursos de Licenciatura. Na oitava dos áudios, na realização de cada Círculo Dialógico, nas transcrições das falas e nas temáticas geradoras que iam emergindo e imergindo, novos movimentos aprendentes da/na docência e da pesquisa iam despontando.

Portanto, não há como falar em docência e auto(trans)formação sem falar em pesquisa, uma vez que o ato de pesquisar não é algo adjetivado ao(à) professor(a) que demonstra um certo gosto pela pesquisa. Ao contrário, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, bem como a curiosidade, a busca, a indagação (FREIRE, 1998). Todo(a) o(a) professor(a) precisa assumir-se como professor-pesquisador ou como professora-pesquisadora que investiga a própria prática e a [re]significa no cotidiano de sua atividade docente e no compartilhamento com os(as) outros(as) professores e professoras. Nesse espírito investigativo, reconhecendo meu lugar como professora, pesquisadora, coordenadora e

coautora, demonstro todo momento o meu engajamento com a pesquisa, mas principalmente, com meus próprios processos auto(trans)formativos.

A vivência nos Círculos se constituiu em momentos/movimentos “meu-nosso” de construções e de aprendizagens, e até mesmo de desaprendizagens; de olhar para si e observar o que vimos fazendo; de apontar e problematizar o que, muitas vezes, naturalizamos em nossas ações docentes; de explicitar e compreender os processos aprendentes da/na docência; de questionar o que sabemos, como sabemos, o que fazemos e que espaços-tempo auto(trans)formativos concedemos para problematizar nossas ações educativas. Nesta dialeticidade é que tanto pesquisador(a)-coordenador(a) como interlocutores(as)-coautores(as) vão construindo a sua Biografia Educativa (JOSSO, 2010a), que permite uma reflexão constante sobre a intencionalidade das ações e práticas docentes, o que procuramos fazer com maior intensidade no segundo eixo de práticas.

Embora esses movimentos sejam de cunho pessoal, de conhecimento de si e dos próprios processos auto(trans)formativos, não se trata de um eu isolado, engajado, mas um “eu” que não é; um eu que *está sendo* sempre na relação com os outros e com as outras, processos esses sempre inacabados. Nessa perspectiva, “[...] quando digo eu, estou pluralizando este *eu* - na possibilidade que eu, como ser humano, um ser que virou... essa afirmação do constitucionalismo é de uma obviedade encantadora. Eu acho que é óbvio, é uma maravilha” (FREIRE, 2014b, p. 302).

Essa obviedade encantadora a que se refere Freire, nem sempre é percebida na dinâmica enlouquecedora do nosso dia-a-dia no universo da docência. O espaço que deveria ser por excelência de aprendência constante, por vezes, vira um direito negado pelos(as) próprios(as) docentes e um dever que se impõe somente aos(às) estudantes que se espelham nos exemplos de professores e professoras para projetarem os(as) docentes que desejam (ou não) ser. Muitas vezes, esquecemos o que lembrou uma professora-formadora em um dos Círculos Dialógicos de que “[...] *o meu discurso precisa ser condizente com a minha prática. Então quanto mais rica for a nossa prática, quanto mais chamativa, quanto mais cativante ela for, mais os nossos acadêmicos desenvolverão o perfil para a docência*” (Prof. Pedagogia SA - 5º Círculo Dialógico).

São esses momentos de problematização, conhecimento de si e dos próprios processos auto(trans)formativos que demonstram meu engajamento, como pesquisadora, com a temática investigada, uma vez que não se trata de uma temática qualquer que investiga o outro, no seu contexto de atuação docente. Ao contrário, o contexto da formação de professores-formadores e professoras-formadoras nos Cursos de Licenciatura do IF



Farroupilha faz parte de minha *inteireza* (FREIRE, 2013b) docente e me faz aprender a cada dia; me faz compreender a necessidade de construir espaços-tempos onde a auto(trans)formação permanente possa fazer parte e se consolidar como processos importantes de investimento da/na própria formação docente.

Momentos de parada para refletir sobre a práxis nos permite olhar para nós mesmos(as) e (re)conhecer que, muitas vezes, agimos com os outros e com as outras da mesma forma que criticamos quando as posições se invertem. Durante a realização dos Círculos Dialógicos com professores e professoras das áreas específicas e pedagógicas passei a perceber que também disputava, por vezes, um lugar de maior importância dos componentes curriculares relativos a área do conhecimento pedagógico, em detrimento aos conhecimentos específicos da área de formação; que no exercício da docência, mergulhada nas demandas e afazeres da profissão, permitia-me poucos momentos/movimentos de auto(trans)formações na relação com os outros e com as outras; que nem sempre conseguia propor trabalhos articulados e integrados.

As experiências vivenciadas nos Círculos Dialógicos oportunizaram momentos/movimentos de paradas auto(trans)formativas: “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] escutar os outros [...]” (LARROSA, 2014, p. 25). Os Círculos permitiram um “gesto de interrupção” (Ibidem) na correria frenética em que vivemos, simplesmente para olhar, (re)avaliar o percurso, perceber o não dito, adentrando nas profundezas da nossa própria constituição docente, proporcionando o conhecimento de si e dos próprios processos formativos.

6.2 SEGUNDO EIXO DE PRÁTICA: DIÁLOGOS NOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM OS(AS) INTERLOCUTORES(AS)-COAUTORES(AS) DA PESQUISA

Pensando em problematizar as teorizações⁶² dos professores-formadores e das professoras-formadoras, bem como suas trajetórias e ações docentes, partimos para o segundo eixo de prática que se constituiu por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir dos diálogos construídos com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, de onde emergiram as temáticas geradoras e novas teorizações na processualidade dos

⁶²Concepções teóricas dos interlocutores-coautores, anterior ao confronto das tomadas de consciência junto ao grupo ou com outros interlocutores com quem estão “integrados em experiências” (JOSSO, 2010a, p. 33).

movimentos. Assim, pode-se dizer que a centralidade da pesquisa se encontra nesse eixo, uma vez que se concentrou nele grande parte dos Círculos Dialógicos (1º ao 9º Círculos) que perpassaram todos os processos investigativos.

Nesses momentos/movimentos de construção da escrita, após conhecermos quem são os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha (perfil; o que os(as) impulsionou a escolher a carreira docente; compreensões sobre a docência) e como eles e elas são vistos(as) pelos(as) licenciandos(as), por meio da compreensão do questionário, é chegada a hora de dialogar sobre como eles e elas vêm (re)constituindo seus processos auto(trans)formativos da/na docência. Para isso, como já mencionado no capítulo que apresentamos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, realizamos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores-formadores e as professoras-formadoras que desempenham suas atividades docentes junto aos Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha.

A ideia inicial da pesquisa era estabelecer diálogos problematizadores com os professores e as professoras indicados(as) pelos(as) licenciandos(as) por meio do questionário do *Google Drive*, por deixarem marcas em suas trajetórias discentes. Provocada pelos membros da banca nos diálogos aprendentes e auto(trans)formativos da qualificação do projeto, acabei estendendo o convite para participação nos Círculos Dialógicos a todos(as) professores-formadores e professoras-formadoras, considerando que os processos de formação permanente apresentam um componente de autoignição, “[...] ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formações” (ISAÍÁ; BOLZAN, 2009, p. 165), sendo a *vontade* um elemento importante nessas processualidades. A formação precisa ser construída junto, escutando os anseios, alegrias, dificuldades, expectativas em relação à formação, movimento que se faz com quem quer e está disposto a aprender com os outros e as outras.

Um fato que nos surpreendeu foi a desconstrução da ideia inicial de que os(as) licenciandos(as) iriam indicar, recorrentemente, os(as) mesmos(as) professores ou professoras, dentro do próprio *Campus*. Outra expectativa era de que um número significativo de professores e professoras iria participar dos Círculos Dialógicos, o que acabou não se efetivando. Portanto, a sugestão da banca foi bastante válida e importante para a continuidade da pesquisa, sendo essas (re)(des)construções também importantes para os processos e movimentos interpretativo-compreensivos.

Por se tratar de 17 (dezesete) Cursos de Licenciatura ofertados pelo IF Farroupilha, distribuídos em 8 (oito) cidades, os Círculos Dialógicos foram realizados por



videoconferência, com a devida autorização institucional, conforme documento assinado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFSM, pelo parecer nº 1.772.024, em outubro de 2016. Para dar início a realização dos Círculos Dialógicos, o convite para o primeiro encontro foi destinado apenas aos(às) 17 (dezesete) coordenadores(as) de curso, com o intuito de que eles(as) fossem os(as) propagadores(as) do convite aos(às) demais docentes; no entanto, para nossa surpresa, apenas 3 (três) deles participaram do Círculo. A cada encontro era acordado com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) a data do próximo Círculo e, nessa processualidade, reunimo-nos em 11 (onze) Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, sendo 9 com os professores-formadores e as professoras-formadoras, 1 (um) com o Grupo *Dialogus* para interlocução e 1 (um) último encontro com os coautores e coautoras para socialização de alguns conhecimentos produzidos, vivenciados e sistematizados, a partir e na da pesquisa, conforme tabela⁶³ que segue:

Tabela 9 – Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores-formadores e as professoras-formadoras

CÍRCULOS DIALÓGICOS	DATA	DURAÇÃO	PROFs. ÁREA PEDAGÓGICA	PROFs. ÁREA ESPECÍFICA	Nº COAUTORES
1º Círculo Dialógico	23/03/2017 (videoconferência)	31 min.	Prof. Pesquisadora ⁶⁴	Prof. Biologia JC Prof. Química SVS Prof. Matemática SR	4
2º Círculo Dialógico	18/04/2017 (videoconferência)	52 min.	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia JC Prof. Pedagogia SA	Prof. Biologia JC Prof. Agronomia JA	5
3º Círculo Dialógico	27/04/2017 (videoconferência)	01h08	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia SVS	Prof. Biologia SR Prof. Biologia SVS Prof. Matemática SR Prof. Libras SR Prof. Química SVS	7
4º Círculo Dialógico	18/05/2017 (videoconferência)	01h07	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia SVS Prof. Pedagogia JC Prof. Pedagogia SA	Prof. Biologia JC Prof. Biologia SVS	6
5º Círculo Dialógico	01/06/2017 (videoconferência)	51 min.	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia SVS Prof. Pedagogia SA	-	3

⁶³ Os(as) professores(as)-formadores(as) em negrito na tabela são os que tiveram maior participação nos Círculos Dialógicos.

⁶⁴ Por se tratar de uma pesquisa-auto(trans)formação, a pesquisadora-coordenadora também foi contabilizada como participante em todos os Círculos Dialógicos.

6º Círculo Dialógico	06/06/2017 (presencial)	33 min.	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia JA Prof. Pedagogia JC Prof. Pedagogia 2 JC Prof. Pedagogia SB	Prof. Química AL Prof. Matemática AL Prof. Ed. Especial FW Prof. Informática JA Prof. Eng. Ambiental JA Prof. Tecnologia JA Prof. Biologia JA Prof. Agronomia JA Prof. Matemática JC Prof. Informática SA Prof. Matemática SB Prof. Matemática 2 SB Prof. Física SB Prof. Biologia 2 SR Prof. Matemática SR Prof. Matemática 2 SR Prof. História SVS Prof. Biologia 2 SVS	23
7º Círculo Dialógico	14/09/2017 (videoconferência)	58 min.	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia 2 SVS	Prof. Biologia SR Prof. Química 2 SVS	4
8º Círculo Dialógico	14/03/2018 (videoconferência)	02h28	Prof. Pesquisadora Assessoria pedagógica PROEN Gestão do ensino e coordenadores dos Cursos de Licenciatura		Representantes da reitoria e de 10 <i>Campi</i> do IFFar
9º Círculo Dialógico	13/04/2018 (videoconferência)	1h08	Prof. Pesquisadora Assessoria pedagógica PROEN Gestão do ensino e coordenadores dos Cursos de Licenciatura (<i>Campi</i> AL, JA e SVS não havia representantes)		Representantes da reitoria e de 7 <i>Campi</i> do IFFar
10º Círculo Dialógico	21/08/2018 (presencial)	1h06	Prof. Pesquisadora 12 integrantes do Grupo <i>Dialogus</i>		13
11º Círculo Dialógico	25/10/2018 (videoconferência)	48 min.	Prof. Pesquisadora Prof. Pedagogia SA	Prof. Biologia JC Prof. Biologia SVS Prof. Química 2 SVS Prof. Agronomia JA	6

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os professores-formadores e as professoras-formadoras que participaram dos Círculos Dialógicos, com o devido consentimento, foram identificados(as) pela área de formação e *campus* de atuação. Todos(as) os(as) participantes dos Círculos são professores e professoras efetivos(as) do IF Farroupilha, sendo que os(as) docentes que participaram com maior frequência nos Círculos Dialógicos estão em exercício nos seguintes *campi*: Jaguari (JA), Júlio de Castilhos (JC), Santo Augusto (SA), Santa Rosa (SR) e São Vicente do Sul (SVS). Alguns professores-formadores e professoras-formadoras dos *campi* Alegrete, Panambi e São



Borja participaram apenas do 6º Círculo Dialógico presencial e/ou do 8º e 9º Círculos, a convite da Pró-reitoria de Ensino do IF Farroupilha, mesmo tendo sido convidados(as) a participar dos demais encontros. Os *campi* Santo Ângelo e Frederico Westphalen, bem como o *campus* Avançado de Uruguaiana não foram incluídos na pesquisa por não ofertarem Cursos de Licenciatura ou por terem a primeira oferta no ano de 2017, quando a pesquisa já havia iniciado, como foi o caso do *Campus* Santo Ângelo.

Além desses(as) professores-formadores e professoras-formadoras, por tratar-se de uma pesquisa-auto(trans)formação, eu, como Prof. Pesquisadora-coordenadora e coautora da pesquisa, participei ativamente dos Círculos Dialógicos, pois me reconheço nesse espaço de atuação e me vejo encharcada frente aos desafios que se colocam à docência nos Cursos de Licenciatura, de onde emerge minha temática de pesquisa. Dos(as) demais interlocutores(as)-coautores(as) que participaram dos Círculos Dialógicos, apenas 9 (nove) deles(as) tiveram participação em mais de um encontro, sendo 3 (três) professores(as) licenciados(as) em Pedagogia, 3 (três) professores(as) licenciados(as) em Ciências Biológicas, 1 (um/a) professor(a) licenciado(a) em Matemática, 1(um/a) professor(a) licenciado(a) em Química e 1 (um/a) professor(a) bacharel em Agronomia. No entanto, mesmo os(as) coautores(as) que participaram em apenas um ou dois encontros disseram a sua palavra e também escutaram a palavra dos(as) outros(as), valorizando todas as contribuições para as reflexões do/com o grupo e a pesquisa.

Dando início ao primeiro Círculo Dialógico conversamos com os coautores e as coautoras sobre os objetivos da pesquisa, o problema investigado e que, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa investigativo-formativa, do tipo Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) ou Pesquisa-auto(trans)formação, adotando como proposta epistemológico-política os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tanto os(as) coautores(as) como a pesquisadora-coordenadora faziam parte das experiências auto(trans)formativas a serem vivenciadas. Para garantir a dinâmica dos movimentos, o diálogo e o respeito à palavra de cada um e cada uma é a premissa fundamental, estando todos(as) convidados(as) à escuta sensível ao dizer do(a) outro(a) e a pronúncia da sua própria palavra, conforme fossem se sentindo imersos(as) e desafiados(as) pelo diálogo. Nesta dialeticidade, a pesquisa se torna um projeto de formação coletivo e cooperativo que se estabelece com os outros e as outras, contribuindo “[...] para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (Ibidem, p. 27).

Nos três primeiros encontros o objetivo foi sensibilizar os professores-formadores e as professoras-formadoras a se sentirem provocados(as) a imergir na temática da pesquisa,

resgatando as experiências e significados da docência em suas trajetórias formativas no IF Farroupilha, bem como despertar para a sensibilidade da escuta sensível e do olhar aguçado. Para isso, “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (FREIRE, 1998, p. 131-132). Partindo dessa premissa, o intuito era propiciar um espaço dialógico e respeitoso aos diferentes dizeres, onde pudessem vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, percepções, crenças, concepções, emoções, vivências e experiências na busca por problematizar as temáticas geradoras que fossem emergindo *no* e *com* o grupo; e nessa dinâmica a escuta é fundamental.

Com a escuta sensível e o olhar aguçado podemos perceber que a emergência de algumas temáticas geradoras foram surgindo já nos questionários realizados com os professores-formadores, as professoras-formadoras e os(as) licenciandos(as) dos Cursos de Licenciatura. Algumas delas foram utilizadas para problematizar os diálogos com os(as) docentes e outras foram emergindo no entrelaçamento das diferentes vozes dos professores-formadores e das professoras-formadoras, uma vez que partimos do pressuposto de que

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2014a, p. 139).

Nesse movimento de descobertas, de busca, de conhecimento, de interpenetração da investigação foram surgindo as temáticas geradoras. A partir das problematizações em cada Círculo Dialógico, a escuta atenta e olhar interpretativo era necessário para que nada escapasse do *domínio do humano*, evidenciando a importância da pesquisadora-coordenadora nesses movimentos. Por entendermos que “todo falar humano é finito no sentido de que, nele, jaz uma infinitude de sentido a ser desenvolvida e interpretada” (GADAMER, 1999, p. 664), mais do que falar ou escutar, o papel do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) é estratégico para interpretar, problematizar, questionar, perceber as novas temáticas que vão surgindo ou se tornando recorrentes nos Círculos Dialógicos, de onde emergem as temáticas geradoras.

Por se tratar de encontros por videoconferência, a utilização de estratégias para intervenção junto aos(as) professores(as) ficou um pouco limitada, sendo que a metodologia utilizada para dinamizar os encontros era sempre por meio dos diálogos problematizadores, trazendo questionamentos, provocações, reflexões, fragmentos da fala de algum(a)

licenciando(a) retirado do questionário do *Google Drive*, um “Jogo de Palavras”⁶⁵, dentre outros. Nos primeiros encontros as temáticas geradoras foram provocadas por mim, professora pesquisadora-coordenadora, mas no decorrer dos encontros, as provocações surgiram a partir das temáticas que iam emergindo com o grupo de professores-formadores e professoras-formadoras, onde o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) intervém o mínimo possível, tendo o importante papel de ser o(a) problematizador(a) dos diálogos para que os objetivos da pesquisa sejam contemplados no debate sobre as temáticas que emergiram. No entanto, por se tratar de pesquisa-auto(trans)formação, todos e todas são desafiados(as) a se assumirem em processos formativos com os outros e com as outras, inclusive e fundamentalmente o(a) pesquisador(a)-coordenador(a).

Assim como a mandala⁶⁶ assume múltiplas formas e combinações, de acordo com as diferentes momentos e situações, sem deixar de ser um “círculo” ou “círculo mágico”, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos realizados presencialmente ou por videoconferência também se constituíram a partir de diferentes (re)combinações e possibilidades, utilizando a tecnologia para aproximar as distâncias e estreitar os laços afetivos, sem contudo comprometer os processos dialógicos. Nessa dinamicidade a maioria dos Círculos Dialógicos foi realizada por videoconferência, com alguns encontros presenciais, assumindo assim diferentes formatos:

Figura 8 – Realização do 3º Círculo Dialógico por videoconferência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

⁶⁵ Jogo utilizado no 3º Círculo Dialógico, onde os professores-formadores e as professoras-formadoras foram desafiados(as) a escrever uma palavra que representasse: o significado de docência, algo imprescindível na relação do professor(a)-formador(a) e do(a) licenciando(a); uma alegria; uma dificuldade e um desafio na docência. No 6º Círculo Dialógico foi utilizado o mesmo jogo, mas o desafio era escrever uma palavra, um elemento que não pode faltar na relação professor(a)-formador(a) e o(a) estudante de Licenciatura.

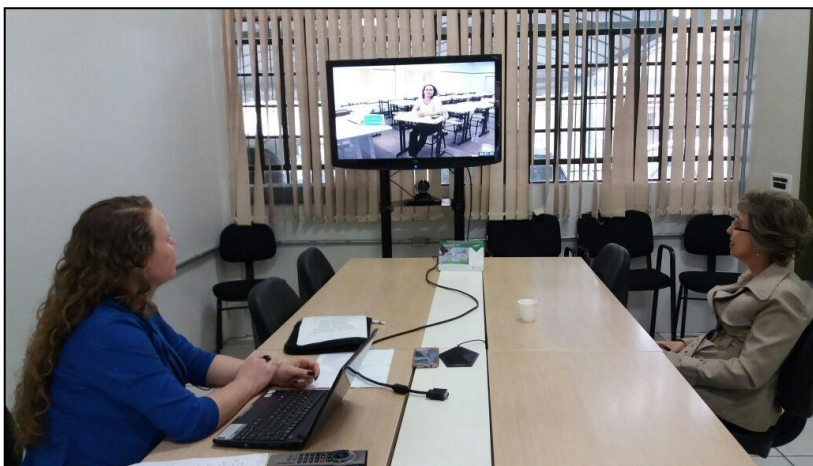
⁶⁶ Símbolo adotado pelo Grupo *Dialogus* para representar os diferentes movimentos que constituem os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (maiores informações no subcapítulo 4.2.1 Os movimentos que perpassam os Círculos Dialógicos: uma trama dialógica e dialética).

Figura 9 – Realização do 6º Círculo Dialógico presencial



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Realização do 7º Círculo Dialógico por videoconferência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No 1º Círculo Dialógico, dada a pouca participação dos(as) Coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura, pois apenas 3 (três) dos(as) 17 (dezesete) participaram, no segundo encontro estendemos o convite a todos os professores formadores e todas as professoras-formadoras, por meio do e-mail informado pelas coordenações no momento do envio do questionário do *Google Drive*. Ainda assim, no 2º Círculo Dialógico apenas 4 (quatro) professores(as)-formadores(as) participaram da realização do Círculo, sendo que apenas 1 (um/a) deles(as) já havia participado do primeiro encontro.

Da mesma forma, no 3º Círculo Dialógico, além da pesquisadora-coordenadora, mais 6 (seis) professores(as)-formadores(as) participaram dos diálogos, sendo que apenas um(a) professor(a) já havia participado de um dos Círculos Dialógicos. Durante os três primeiros



encontros, por se tratar de interlocutores(as)-coautores(as) que, praticamente, estavam participando pela primeira vez dos Círculos, a temática geradora permaneceu a mesma: os itinerários formativos trilhados no decorrer de suas trajetórias profissionais, a fim de compreender os processos constitutivos da docência.

A participação de um número reduzido de professores(as)-formadores(as) nos Círculos Dialógicos foi algo que trouxe uma preocupação inicial, devido ao fato de que mesmo os(as) interlocutores(as)-coautores(as) que se envolveram na dinamicidade da proposta, não conseguiram participar de todos os encontros. No entanto, conforme os Círculos Dialógicos foram acontecendo, percebemos que a dinamicidade dos diálogos problematizadores acerca da temática proposta não ficou prejudicada, uma vez que o grupo que estava envolvido ia desvendando, ou melhor, interpenetrando nos problemas para, a partir deles, ir apontando e/ou construindo *inéditos viáveis*.

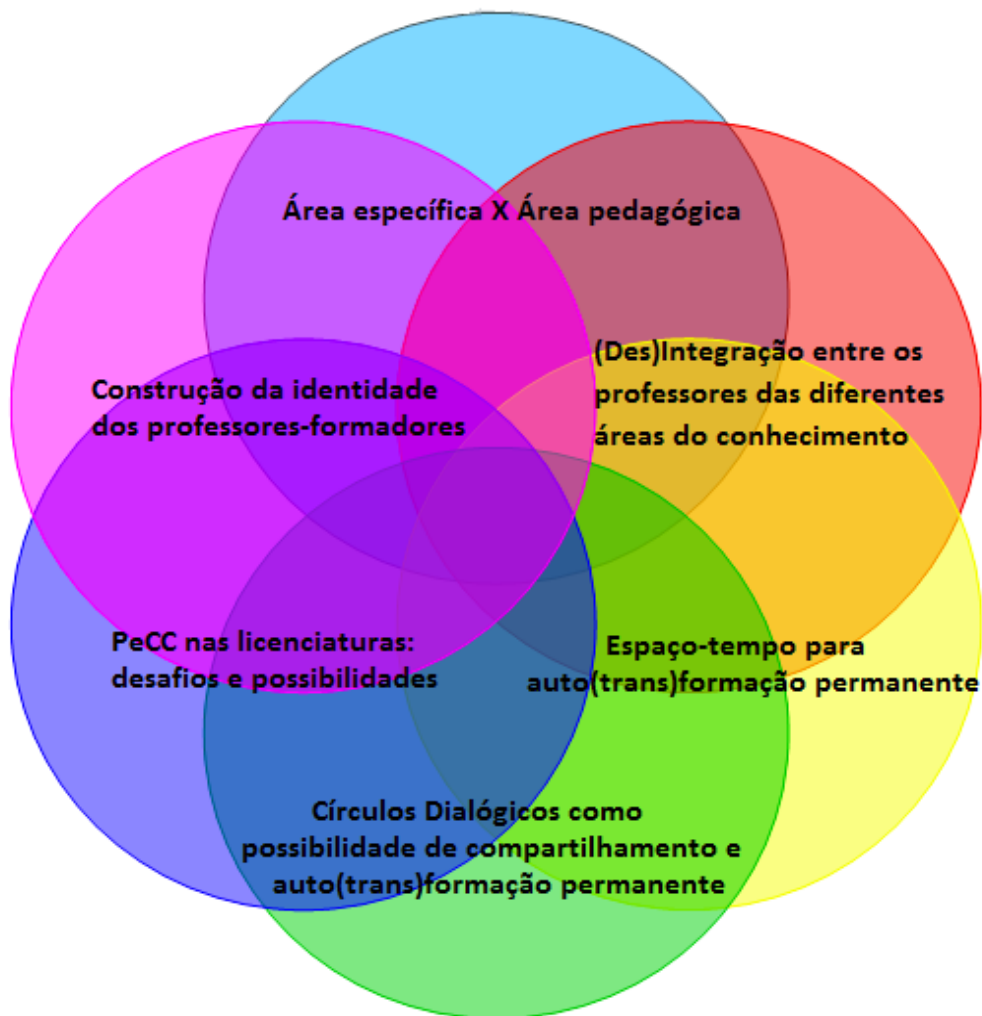
Em se tratando de pesquisa qualitativa e dada a riqueza dos diálogos que surgiram nos encontros, essa preocupação foi cedendo espaço para um envolvimento cada vez maior entre os(as) coautores(as), muito embora nem todos(as) estivessem sempre presentes em todos os Círculos. Compartilhamos com Freire (2014a, p. 142-132) do pressuposto de que, mesmo “em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e ‘situações-limite’, característicos de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas ‘situações-limite’ similitudes históricas”. E se a pouca participação dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) pode ser vista como uma limitação, pode também ser vista como uma potencialidade na pesquisa, uma vez que as *similitudes históricas* emergiram na dinâmica dos encontros, mesmo quando não estava presente nenhum(a) dos professores-formadores ou das professoras-formadoras que haviam participado do encontro anterior, afinal, esses(as) docentes representam uma coletividade.

Outra questão importante a ser destacada é que nos Círculos em que houve um menor número de interlocutores(as), todos(as) tiveram a oportunidade de *dizer a sua palavra* e o diálogo se manteve, por vezes, até por maior tempo, o que pode ser observado na tabela 9 desse subcapítulo. Evidentemente que em grupos maiores, como foi o caso do 6º, 8º e 9º Círculo Dialógico, nem todos(as) se manifestaram verbalmente; no entanto, o silêncio também é uma forma, ou melhor, um direito de manifestação, uma vez que “no diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio! No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (FREIRE; SHOR, 1993, p. 127). A palavra não dita, não pronunciada também diz muito nos processos dialógicos, uma vez que

na processualidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos a escuta é um movimento fundamental para que a prática dialógica aconteça.

Embora o número reduzido de professores-formadores e de professoras-formadoras que participaram dos Círculos Dialógicos não tenha limitado sua realização e nem inviabilizado a proposta, por outro lado a pouca adesão à pesquisa precisa ser problematizada, o que foi apontado como uma temática geradora pelos(as) próprios(as) interlocutores(as)-coautores(as) no decorrer dos encontros. Para adentrarmos com maior aprofundamento em cada uma delas, apresentaremos as temáticas geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos, a partir dos diálogos problematizadores com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa. São elas:

Figura 11 – Temáticas Geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir da dinamização das temáticas que emergiram nos Círculos Dialógicos com os(as) coautores(as)



As temáticas geradoras foram surgindo a partir da problematização e do entrelaçamento dos diálogos estabelecidos nos Círculos Dialógicos com os professores-formadores e as professoras-formadoras. Para sistematização dos constructos investigativo-compreensivos, a partir das diferentes vozes, fomos agrupando as narrativas e os trechos de diálogos mais recorrentes, de acordo com cada temática que ia se desvelando e se mostrando relevante aos objetivos a que se propôs a pesquisa. Importante mencionar que algumas temáticas geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos já haviam sido levantadas nas respostas dos(as) 111 (cento e onze) professores-formadores e professoras-formadoras ao questionário do *Google Drive*; sendo também recorrentes nos Círculos, o que ratifica a compreensão de que, mesmo em círculos menores, nos deparamos com temas e situações que representam as similitudes históricas (FREIRE, 2014a).

6.2.1 Primeira (1ª) Temática Geradora

Uma das temáticas geradoras que surgiu no decorrer dos diálogos se refere à **construção da identidade dos professores-formadores e das professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha** que foi problematizada e será sistematizada, a partir das diferentes vozes dos(as) interlocutores(as)-coautores(as) que participaram dos Círculos.

Conforme já tratado no subcapítulo “5.1 Professores(as)-formadores(as) e seus processos auto(trans)formativos: olhando-se no espelho” onde nos debruçamos sobre a interpretação do questionário, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos a questão da identidade docente veio ratificar alguns apontamentos que se evidenciaram nas respostas dos(as) 111 (cento e onze) professores-formadores e professoras-formadoras. Fica claro que a construção da identidade é algo latente: trata-se de professores e professoras que, em sua maioria, nunca exerceram a docência em Cursos de Licenciatura, anterior ao ingresso na rede federal, vindo a ter o primeiro contato com a formação inicial de professores(as) no espaço do IF Farroupilha, constituindo-se nesse *lócus* de atuação, como relatam alguns coautores e algumas coautoras nos Círculos Dialógicos:

A maioria de nós entrou aqui jovem, com pouca experiência, que é o meu caso, eu tinha apenas dois anos de experiência anteriores ao Instituto [...] Grande parte do que aprendi, que sei hoje, é graças a minha experiência aqui dentro do Instituto, onde minha caminhada é mais ampla em função dessa atuação em todos os níveis, o que trouxe um crescimento significativo, muito importante pra todos nós enquanto formadores (Prof. Matemática SR – 1º Círculo Dialógico).

A minha experiência na docência, também, ela vai acontecer efetivamente no Instituto. Antes disso eu fui professora substituta na UFSM, por um ano, e trabalhei as disciplinas pedagógicas de Ciência e Educação no Curso de Pedagogia. Mas foi por um ano apenas. Então a minha trajetória, realmente, inicia no Campus (Prof. Biologia SVS – 3º Círculo Dialógico).

A minha experiência na docência em Licenciatura se constituiu também, maior tempo, na Instituição, no Instituto Federal Farroupilha. Anterior à chegada no Instituto eu tive experiência de docência no Curso de Química, na URI Campus Santo Ângelo, no qual eu atuava com a Licenciatura e com o Bacharelado de Química. Os dois cursos juntos e depois eram divididos. Então era bem difícil porque você contemplar as duas formações numa disciplina bem específica, na qual eu atuava, era complicado (Prof. Química 2 SVS – 3º Círculo Dialógico).

As falas dos coautores e coautoras nos Círculos vão corroborar o que apontou o gráfico 10 do questionário do *Google Drive*, demonstrando que 50% dos professores-formadores e das professoras-formadoras nunca tiveram experiência docente em Cursos de Licenciaturas anterior ao ingresso ao IF Farroupilha, embora alguns(algumas) já tivessem tido experiência em outros níveis e/ou modalidades de ensino em outras instituições de educação. No entanto, eles(as) mesmos(as) reconhecem que aprenderam a ser professores e professoras com a atuação docente, quando afirmam que “[...] *tudo que eu aprendi, boa parte do que sei hoje é graças a minha experiência aqui dentro do Instituto*” (Prof. Matemática SR - 1º Círculo Dialógico). Embora alguns coautores e algumas coautoras tenham tido a oportunidade de se experimentar na docência do ensino superior, ao trabalharem como substitutos(as) em instituições públicas onde cursaram a própria formação inicial ou em instituições privadas, essa não é a realidade da maioria.

Outros(as) professores(as)-formadores(as) reconhecem, ainda, que as trajetórias acadêmicas percorridas por eles(as) indicam o envolvimento com a formação de professores e professoras, partindo da compreensão de que a experiência não se limita apenas a prática da sala de aula, mas a todos os movimentos realizados durante os percursos formativos, conforme podemos observar na fala do(a) professor(a):

Eu comecei a trabalhar com formação de professores, na verdade, no século passado ainda, não como docente, mas como aluna porque desde 99 eu pesquiso sobre formação de professores, enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia, e foi a linha de pesquisa que eu segui durante o mestrado, depois o doutorado também, então eu sempre pesquisei a formação de professores. Antes do meu ingresso no IF eu trabalhei numa faculdade lá em Itaituba no Pará, também foi por curto tempo, que era um Curso de Pedagogia (Prof. Pedagogia SVS – 3º Círculo Dialógico).

No diálogo entre os professores-formadores e as professoras-formadoras fica evidente que a maioria vem constituindo sua docência no espaço do Instituto Federal, vivenciando todos os sentimentos, angústias, medos, inerentes a quem está iniciando uma trajetória



docente. Mesmo os(as) professores(as) com alguns anos de experiência em diferentes etapas da educação básica reconhecem o sentimento de insegurança a que são acometidos(as) ao exercerem, pela primeira vez, a docência nos Cursos de Licenciatura, acompanhados de muitas inquietações, dúvidas, receios e questionamentos.

Na tabela 8 que sistematiza os motivos trazidos pelos(as) licenciandos(as) para indicação dos professores-formadores ou das professoras-formadoras que deixaram marcas em suas trajetórias acadêmicas, o tempo de experiência do(a) professor(a) em sala de aula e na educação básica é mencionado como um aspecto positivo na atuação docente do professor-formador e da professora-formadora por conhecer o contexto de atuação dos(as) futuros(as) docentes, estabelecendo relações entre a teoria estudada e a prática vivenciada. No entanto, o fato de obter uma vasta experiência na educação básica não diminui os desafios que se impõem aos professores-formadores e às professoras-formadoras quando se trata da primeira inserção profissional em um curso de formação de professores e professoras, o que ficou evidenciado na fala de outros(as) coautores(as):

Eu já tinha mais de 10 anos na educação básica [...], mas no ensino superior não, nem como estágio ou alguma coisa afim, do mestrado. E também quando cheguei em Santo Augusto foi uma coisa bem assim: E agora? Como vai ser minha atuação? Que planejamento? O que vai ser agora? E aí a gente começa a se questionar e vai aprendendo aos poucos (Prof. Pedagogia SA – 2º Círculo Dialógico).

O pessoal falou em 2 anos no Instituto [...] Eu era substituto, depois entrei no Instituto em 2010, mas eu comecei a dar aula em 96. Claro que experiência em curso superior a primeira vez foi no Instituto. [...] A primeira experiência que eu tive foi em 2010, no 2º semestre, com uma turma da Biologia. E eu fui trabalhar uma disciplina que eu nunca tinha trabalhado que é Prática Pedagógica II e eu sempre tinha trabalhado química, química pura. Mas foi legal! Eu posso dizer que eu fui me constituindo sim, mas não sei se isso é um entrave, uma dificuldade ou uma oportunidade [reflete por alguns segundos e logo completa a frase]. Eu acho que é uma oportunidade, pelo menos uma oportunidade pra mim, no sentido de avaliar a minha conduta, a minha ação como professor, os meus “atos didáticos”, digamos assim (Prof. Química SVS – 1º Círculo Dialógico).

Questionamentos como os apontados pelo(a) Prof. Pedagogia SA: “E agora? Como vai ser minha atuação? Que planejamento? O que vai ser agora?” – invadem os imaginários dos(as) docentes, frente a uma realidade nova que se anuncia. A responsabilidade em formar professores e professoras se impõe de forma grandiosa, uma vez que esses(as) docentes principiantes, por vezes, nunca se viram no lugar da docência e, numa transição quase que instantânea, se tornam professores-formadores e professoras-formadoras de futuros(as) docentes, mas não se reconhecem nesse espaço e ainda não tem clareza sobre o real significado do seu papel. Assim, passam a ministrar alguns componentes curriculares, sem

sequer terem trabalhado com essas dimensões em suas formações iniciais, como bem manifesta o(a) Prof. Química SVS: “[...] *E eu fui trabalhar uma disciplina que eu nunca tinha trabalhado que é Prática Pedagógica II e eu sempre tinha trabalhado química, química pura*”.

Esse momento/movimento é tão emblemático que, ao dialogar sobre isso, o(a) professor(a) reconhece não saber se a oportunidade de trabalhar nos Cursos de Licenciatura é *um entrave, uma dificuldade ou uma oportunidade*, ao reconhecer que esse processo não se constituiu em uma tarefa fácil. Após refletir alguns segundos sobre isso reconhece que acha que é uma oportunidade “[...] *no sentido de avaliar a minha conduta, a minha ação como professor, os meus ‘atos didáticos’, digamos assim*”. A reflexão sobre a própria prática (FREIRE, 1998) faz com que o(a) professor(a) repense o que vem fazendo e as formas como vem realizando sua ação educativa, os seus “atos didáticos” e, a partir desses movimentos, se distancie da realidade vivenciada e a desvele, descobrindo outras possibilidades de fazer com que o conhecimento se construa e se estabeleça. Desta forma “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 64), descobrindo que sua professoralidade não está pronta e que precisa ser construída por processos que são individuais, mas também construídos na relação com os outros e as outras; que “*é um processo formativo que ocorre ao longo da nossa carreira docente. A gente vai aprender sempre a cada dia, a cada nova experiência, com cada turma de ingressantes, a gente vai aprendendo muito com eles*” (Prof. Pedagogia SA - 2º Círculo Dialógico).

Descobrir-se inacabado(s) e estar aberto(a) a esses processos formativos que se constroem inclusive e, fundamentalmente, com os(as) licenciandos(as) é fundamental para romper com o antigo modelo 3 + 1 em que muitos(as) docentes foram formados(as) e, por isso, reproduzem muitas vezes no seu fazer docente o único modelo que conheceram, “ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2011, p. 65). É a partir da percepção das fragilidades da formação, das diferentes experiências que vão tendo a oportunidade de vivenciar que os(as) docentes se mobilizam em busca de (re)construir uma identidade própria.

A minha formação, eu considero que ela foi bem teórica, bem tradicional e, realmente, quando eu passei a ter esse olhar mais de observação e ver que era necessária essa formação, mudanças na parte pedagógica, foi quando entrei no Instituto. O que me fez mudar esse olhar e verificar realmente que isso era necessário? Eu acho que foi tanto o contato com o [curso] superior, mas também com a Coordenação do Curso de Ciências Biológicas. Que a gente vai atrás de



eventos, participa com os alunos e quando você vai nas escolas, inclusive, quando chega lá no período de estágio, vai verificando realmente aquilo que você aprendeu, o que antes você achava que era só a teoria [...] Então eu tenho muito essa preocupação com a formação, mas ela vai ocorrendo no dia-a-dia, no contato com os alunos (Prof. Biologia JC – 2º Círculo Dialógico).

O(a) professor(a) de Biologia manifesta na sua fala um resquício da sua formação inicial que considera ter sido *bem teórica, bem tradicional*, mas o grande diferencial que transcende sua formação e que, certamente, fez a diferença para auto(trans)formação da sua forma de exercer a profissão foi *esse olhar mais de observação e ver que era necessária essa formação*, ao ingressar no Instituto. O movimento da escuta sensível de si mesmo(a) e dos(as) outros(as) é o primeiro passo para a auto(trans)formação, pois “[...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1998, p. 135).

Esse “situar-se” vai acontecendo nos diferentes momentos/movimentos de envolvimento com a docência, como: ao assumir a coordenação e responsabilidades inerentes a função, ao escutar os(as) licenciandos(as), no contato com a realidade escolar, no diálogo aberto com outros professores-formadores e professoras-formadoras, onde vai experienciando os processos de auto(trans)formação permanente, construindo assim sua “identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77). Nesses movimentos de confronto com a práxis, o(a) docente, ao mesmo tempo em que forma, também é formado(a), superando algumas fragilidades encontradas no próprio percurso da formação ou mesmo quando esses percursos sequer foram trilhados, conforme relatos em um dos Círculos Dialógicos:

- Trabalhar com Licenciatura foi uma novidade para mim, tendo em vista minha formação em um bacharelado. Ainda não fiz o PEG [referindo-se ao Programa Especial de Graduação para não licenciandos]. Para mim, cada dia tem sido um aprendizado. De certa forma percebo que me constituo um licenciando junto com meus alunos e a partir da observação e diálogo com os colegas licenciados, que já tem uma bagagem de experiências. Isso tem me ajudado bastante a transitar neste universo das Licenciaturas, a entender as particularidades da Licenciatura e os desafios em atuar em um Curso de Licenciatura (Prof. Agronomia JA).

- Com certeza, a tua disponibilidade em estar aberto é que propicia esse aprendizado [...] a formação é fundamental, nós sabemos, a nossa formação é a base, são os princípios que orientam o nosso olhar, aquilo que a gente acredita, mas ela também não é pronta e acabada, ela não dá conta de um universo que é maior que isso. E é nesses movimentos, quando a gente se percebe frágil em alguns aspectos e frente aos desafios que vai enfrentando, a gente percebe que tem que se ajudar e estar aberto a aprender [...] (Prof. Pesquisadora).

- Eu só queria dizer que muitas vezes a pessoa diz assim: mas eu sou doutor, como se agora soubesse tudo. Na verdade, mesmo sendo doutor, ou PhD, ainda assim tem o desafio do cotidiano, do ensino dele que vai exigir outra formação, independente

dessa, entre aspas, formação maior que a pessoa possa imaginar que já tenha feito [...] (Prof. Pedagogia JC).
- Estar aberto a aprender é crucial [...]. Enxergar o aluno como pessoa é muito importante (Prof. Agronomia JA) - (2º Círculo Dialógico)

Mais uma vez aparece o que foi revelado no gráfico 5, no subcapítulo 5.1, que demonstra que mais da metade dos professores-formadores e das professoras-formadoras que estão em exercício na docência nos Cursos de Licenciatura não são licenciados(as) em sua primeira formação e realizaram algum curso de formação pedagógica, tendo alguns(algumas) que ainda não o realizaram, como manifesta o Prof. Agronomia no diálogo. A humildade de perceber-se aprendente com os(as) licenciandos(as) e os(as) próprios(as) colegas licenciados(as), buscando *entender as particularidades da Licenciatura e os desafios* do Curso já denota que sua formação não é vista como algo pronto e acabado. Com isso, não temos a pretensão de afirmar que apenas o reconhecimento do professor ou da professora quanto às suas limitações como formador ou formadora é suficiente para provocar uma auto(trans)formação permanente; no entanto, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...].(FREIRE, 1998, p. 44).

Como muito bem apontam as pesquisadoras Pimenta e Anatsioui (2014), é preciso conceber que a profissão docente tem sua especificidade epistemológica, plena de saberes próprios que a distingue de outras profissões, mas também é preciso reconhecer que o(a) professor(a) é capaz de gerar conhecimento pedagógico no exercício da docência, conforme nos lembra Imbernón (2011). Essa, talvez, não seja a única maneira, mas é um dos caminhos pelo qual o conhecimento vai sendo construído, a partir da reflexão da própria práxis. Por isso, estar aberto(a) a aprender e constituir-se docente é fundamental; reconhecendo que na formação docente, como complementa a Prof. Pedagogia JC, “[...] *mesmo sendo doutor, ou PhD, ainda assim tem o desafio do cotidiano, do ensino dele que vai exigir outra formação*” e, para isso, “*estar aberto a aprender é crucial*” (Prof. Agronomia JA).

Pelas especificidades já discutidas, os professores-formadores e as professoras-formadoras em exercício no IF Farroupilha apresentam um perfil diferenciado por se tratar de docentes que atuam desde o Ensino Médio até a pós-graduação, o que vai consolidando subsídios para construção de uma identidade que é própria dos professores e professoras dos Cursos de Licenciatura, ou melhor, dos professores e professoras dos Institutos Federais, que está sendo construída numa caminhada recente. Por isso, é preciso ter clareza de que



Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser (IMBERNÓN, 2009, p. 72 – nota de rodapé)

Imbernón traduz muito bem o sentimento vivenciado nesses processos de construção da identidade docente no IF Farroupilha que, no decorrer de uma década de existência, tem provocado muita reflexão no sentido de tornar-se, não objeto, mas sujeito de si mesmo(a), buscando dar sentido e significado à própria experiência que é única, inigualável a qualquer outra instituição. Evidentemente que processos como esses, reunindo tantas pessoas com formação, saberes e experiências diversas, não ocorrem sem conflito.

A busca por sentido e valorização à própria experiência, a partir das contradições e conflitos, tem sido uma tentativa constante que ora avança, ora retrocede, mas se mantém em permanente movimento nos Cursos de Licenciatura no IF Farroupilha. Essa integração entre *o que acreditamos que somos* e *o que gostaríamos de ser*, muitas vezes, gera uma arena de disputa entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, entre a área específica e pedagógica, muito influenciados(as) pelas imagens projetadas dos lugares onde os professores-formadores e as professoras-formadoras realizaram sua formação inicial.

Mesmo a partir de novas resoluções e diretrizes legais, muitos Cursos de Licenciatura continuam perpetuando, em seus currículos, uma formação de professores(as) fragmentada, que prioriza o antigo modelo 3 + 1, preconizado pelo Decreto Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), como apontam, por exemplo, as pesquisas de Scremin (2014) e Silva (2017) sobre os Cursos de Licenciatura da UFSM, de onde são oriundos(as) muitos(as) professores-formadores e professoras-formadoras em exercício no IF Farroupilha. Além disso,

[...] os projetos pedagógicos dos cursos que estão, além de ultrapassados teoricamente, não dialogam com as questões sociais – e escolares – da atualidade. [...] os dados apresentam que alguns currículos não sofrem alterações há mais de uma década, não cumprem o mínimo proposto pelas resoluções de 2002 e estão longe de contemplar a resolução atual sobre formação de professores que, inclusive, estabelece que os cursos se adaptem até o presente ano (SILVA, 2017, p. 287).

Os estudos teóricos e os documentos oficiais nos mostraram que os currículos dos cursos ainda estão arraigados a uma cultura de formação fragmentada e centrada na área específica do conhecimento, não contemplando de modo favorável a formação pedagógica dos professores (SCREMIN, 2014, p. 237).

A centralidade da área específica do conhecimento que perpetua nos currículos dos Cursos de Licenciatura, trazendo uma abordagem fragmentada entre os conhecimentos da formação docente, não é exclusividade dos Cursos da UFSM. Nos diálogos problematizadores que emergiram nos Círculos Dialógicos fica evidente que essa cultura fragmentada ainda se perpetua, mesmo quando, teoricamente, os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam seus currículos em atendimento à legislação educacional vigente. Por outro lado, de modo algum, estamos minimizando a importância das adequações necessárias à legislação educacional nacional que regula e orienta os Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino; pelo contrário, esse se constitui no primeiro passo e tem se despontado como um diferencial dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, buscando romper com essa histórica estrutura de fragmentação entre as áreas do conhecimento.

Entretanto, dada a cultura de valorização da área específica do conhecimento em detrimento da área pedagógica nos cursos de formação de professores e professoras, mesmo quando os currículos dos Cursos de Licenciatura atendem ao previsto nas legislações educacionais, como é o caso do IF Farroupilha que está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 02/2015, bem como as Diretrizes próprias de cada curso, pode ocorrer contradição entre as teorias expostas e as teorias implícitas, não conduzindo necessariamente a mudanças efetivas na prática docente (MARCELO GARCÍA, 1998). A partir dos diálogos sobre essa realidade que se anuncia, emergiu mais uma temática geradora.

6.2.2 Segunda (2ª) Temática Geradora

Os conhecimentos da **área específica e da área pedagógica** ainda é uma arena de segregação e disputa entre os professores-formadores e as professoras-formadoras, emergindo como uma temática geradora que se tornou recorrente em vários Círculos Dialógicos, desencadeando processos contraditórios e conflitivos (IMBERNÓN, 2009). Nas palavras de um(a) dos(as) professores(as)-formadores(as),

Eu creio que a gente está fazendo uma caminhada, o início de uma caminhada, no intuito de que as pessoas compreendam que na formação nas Licenciaturas é tão importante as áreas específicas quanto a parte pedagógica. Porque lembrem-se que nós recebemos muitos docentes que tiveram uma formação, não tendo esse entendimento. Então, não basta passar no Instituto, num concurso e vir pra cá que o professor, de imediato, vai entender essa perspectiva e vai se abrir para esse entendimento (Prof. Pedagogia JC – 2º Círculo Dialógico).



A fala da(o) professor(a) traduz o que já vimos discutindo anteriormente sobre os processos de constituição da docência: Que professores ou professoras são esses(as)? Que formação receberam? Que movimentos têm realizado de constituição da docência? Como ingressaram nas Licenciaturas? Como ratifica a(a) professora(a), *não basta passar no Instituto* para se tornar professor. O(a) Prof. Biologia JC, em sua fala, manifesta a forma como vivenciou esse processo, retratando o perfil de boa parte dos(as) docentes que chegam na Instituição, após a aprovação em um concurso público, e se deparam com o enorme desafio da docência em diferentes níveis e modalidades do ensino, principalmente na desafiadora tarefa de formar outros professores e outras professoras:

Sentando e conversando com outros colegas que tem essa parte bem forte das específicas, o pessoal comentou que tem essa dificuldade de tentar unir a pedagogia com essa parte específica. Qual a mais importante? Talvez [esses professores] não tenha contato com a coordenação, não tem esse olhar mais preocupado com o aluno no dia-a-dia; verificar que realmente a psicologia é importante, como várias disciplinas que estão no currículo ali e que parecem muito teórica. Só quando você verifica aquilo ocorrendo na prática que você se preocupa, também, em modificar a sua própria prática. Comigo, pelo menos, foi dessa forma que ocorreu [...] Lá em 2012, quando nós discutimos o currículo, eu tinha a visão, realmente, de que as específicas eram muito importantes, em relação à carga horária do curso, tinha que contemplar muito a parte específica. Hoje, faz pouco tempo, faz uns quatro, cinco anos com essa trajetória, eu já tenho um olhar que eu vejo que é muito diferente em relação a isso (Prof. Biologia JC – 2º Círculo Dialógico).

O(a) professor(a) reconhece que outros(as) colegas *tem essa parte bem forte das específicas*, tendo dificuldade de articular os diferentes saberes que envolvem a formação docente. Esse relato demonstra a fragilidade na compreensão de que a formação nos Cursos de Licenciatura exige tanto conhecimentos específicos da área de formação quanto pedagógicos. Por trás do questionamento que surge entre os(as) docentes de “Qual a mais importante?” emergem muitas concepções que consolidam a histórica disputa por espaços de poder dentro do próprio currículo do Curso entre os docentes das áreas pedagógicas e específicas, o que indica a necessidade dessa temática ser problematizada.

Nas palavras do(a) professor(a) de Biologia, sua atuação na coordenação do curso no decorrer da trajetória provocou movimentos auto(trans)formativos na sua constituição docente, conforme já evidenciou em diálogos anteriores, passando por processos de tomada de consciência que modificaram o seu olhar e seu fazer. Nesses movimentos, a práxis aparece muito potente quando oportuniza aos(às) docentes experienciar na sua ação educativa a articulação necessária entre a teoria e a prática, impulsionando assim a um novo olhar, um olhar diferente capaz de *modificar sua própria prática*, o que Freire vai chamar de

formação permanente autêntica. Ou seja,

[...] formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação (FREIRE, 2013a, p. 33 e 34).

Infelizmente, a formação permanente autêntica fica comprometida quando os professores-formadores e as professoras-formadoras desenvolvem uma práxis isolada e fragmentada, desconsiderando que a formação dos(as) futuros(as) professores(as) é um desafio e uma responsabilidade de todos os formadores e formadoras em exercício no curso; que a formação precisa ser vista como uma trama complexa que é tecida junto, articulando e não segregando conhecimentos; pensar a prática para, a partir dela, aperfeiçoá-la. No entanto, essa ainda não é a realidade vivenciada em alguns Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha:

- *E a prática como um todo, vocês sentem essa distinção? (Prof. Pesquisadora).*
- *Ah, eu sinto! Eu não sei se a [Prof. Pedagogia SVS] tem essa mesma impressão, mas ainda sinto essa distinção entre as áreas (Prof. Biologia SVS).*
- *Muita!* [Prof. interrompe a fala da docente e responde com ênfase] *(Prof. Pedagogia SVS)*
- *Viu?! Entre a específica e a pedagógica: “Aaah, vocês não ensinam os alunos a dar aula? Vocês que precisam fazer isso! A [professora] das pedagógicas”. E eu acabo ficando no meio porque eu sou formada em biologia, mas eu trabalho as pedagógicas, a parte do ensino, da aprendizagem, aí eu tô sempre no meio das brigas [risos frente à situação emblemática]. É bem difícil, eu ainda vejo essa distinção bem forte (Prof. Biologia SVS) – (3º Círculo Dialógico).*

Curioso perceber no relato do(a) Prof. de Biologia, que também trabalha com “as pedagógicas”, o estranhamento por parte dos(as) colegas por também trabalhar os componentes pedagógicos da formação docente. Sendo ele(a) da área específica, no imaginário de alguns(algumas) colegas, não deveria estar se preocupando com questões como a didática dos(as) futuros(as) professores e professoras que envolvem o planejamento, desenvolvimento da aula, avaliação por que isso é atribuição exclusiva dos(as) docentes pedagogos(as).

Quando falamos em formação de professores(as), todo o conhecimento seja ele da área básica, específica ou pedagógica, faz parte da especificidade da sua formação docente e é de responsabilidade de todos os professores-formadores e professoras-formadoras em exercício no curso. Contraditoriamente, o que deveria ser a regra, torna-se a exceção e vai se intensificando uma distância abissal entre as áreas e, conseqüentemente, entre os



professores-formadores e as professoras-formadoras o que, por vezes, provoca até mesmo um mal estar entre os(as) docentes que tentam romper com essa lógica cartesiana de currículo de formação.

Em relação às disciplinas pedagógicas, eu não consigo enxergar numa caixinha separada cada uma delas. [...] Em relação a prática, eu sinto uma dificuldade muito grande de trabalhar de forma integrada no Curso da Bio ou da Química, e às vezes eu me vejo como uma estranha, porque a minha formação é pedagogia e a gente trabalha lá nos fundamentos, mas depois a gente não consegue enxergar o fim do processo; tu pega os alunos nos primeiros semestres, quando estão ingressando no curso, mas depois tu não participa do estágio, não orienta estágio, então eu vejo como muito desarticulado. Pega o aluno quando ele ingressa, trabalha as teorias, principalmente, mas depois fica por conta dos professores da área específica. Eu até brinco porque quando o pessoal do MEC veio fazer o reconhecimento do Curso de Química, eles disseram: a área específica do Curso de Licenciatura é a pedagogia, né? Porque a gente tá formando professores, independente de ser professor de química ou professor de biologia, professor de matemática ou de física. É professor! Então eu acho que foi muito legal a fala deles, pena que às vezes a fala é só um discurso (Prof. Pedagogia SVS – 3º Círculo Dialógico).

A perpetuação dessa postura se torna recorrente na formação dos(as) licenciandos(as) e nos seus discursos, onde reproduzem uma concepção de Licenciatura que é propagada pelos(as) próprios(as) professores-formadores e professoras-formadoras, valorizando os componentes curriculares voltados as áreas específicas de formação. Não é por acaso que a importância atribuída às disciplinas e, conseqüentemente, aos professores e às professoras da área do conhecimento específico são as mais recorrentes na indicação dos(as) licenciando(as) no questionário do *Google Drive*⁶⁷.

Embora considerando que os componentes curriculares voltados ao núcleo pedagógico são organizados em uma quinta parte da carga horária total do cursos, a recorrência na manifestação dos(as) licenciandos(as) das disciplinas das áreas específicas indica uma atribuição de maior ou menor importância, no que se refere aos conhecimentos voltados à formação de professores(as). Afinal, quem mesmo estamos formando? Licenciados ou bacharéis? Parece que na Instituição, por vezes, existe um mesmo curso com perfis totalmente diferenciados:

E no instituto a questão da formação inicial, acadêmica, eu acho que foi um grande desafio [...] a gente vê uma distância muito grande. [...] Acho que esse, pra mim, foi e continua sendo o grande desafio nos Cursos de Licenciatura, porque quando a gente chegou, a gente tinha a visão de que os alunos tinham uma expectativa e até os próprios colegas em relação aos Cursos de Licenciatura, vendo eles como um curso de bacharelado e não como um curso de formação de professores. Teve muita

⁶⁷ Ver o subcapítulo 5.2 Os reflexos do espelho: como são vistos os(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura? Com a palavra, os(as) licenciandos(as)!

discussão, [Prof. Biologia SVS interrompe e complementa: Teve muita briga!] Teve muito briga, entre aspas, em relação a isso. [...] E uma coisa que eu sempre falo para os alunos é exatamente isso: “Vocês precisam ter domínio da especificidade, mas também tem que saber como trabalhar isso, porque vocês vão ser professores de química, de ciências ou de biologia”. Não é um bacharel, não basta saber “fazer”, mas tem que saber como trabalhar em sala de aula com os alunos. Então o desafio pra mim foi essa dualidade que eu via no Curso de Licenciatura (Prof. Pedagogia 2 SVS – 4º Círculo Dialógico).

Como bem relata o(a) Prof. Pedagogia 2 SVS essa dualidade tem acompanhado os Cursos e continua se colocando como um dos grandes desafios. Por se tratar de Licenciaturas voltadas a áreas específicas de conhecimento (biologia, química, matemática, física, computação, ciências agrárias e ciências da natureza), o fato dos professores trabalharem como se estivessem em um Curso de Bacharelado é compreensível pelo perfil docente que a pesquisa revelou. O dado de que 56,2% dos(as) 111 professores-formadores e professoras-formadoras que responderam o questionário no *Google Drive* (Gráfico 5⁶⁸) terem realizado algum Curso de Formação Pedagógica revela que mais da metade dos(as) docentes foram formados(as) em Cursos de Bacharelado ou de Tecnologia, sem contar alguns(algumas) docentes que ainda nem realizaram a Formação Pedagógica depois de formados(as). Assim, os professores-formadores e as professoras-formadoras fazem a transição, quase que instantânea, do papel de estudantes para professores(as) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e carregam consigo as marcas deixadas por seus mestres.

Consequentemente, os(as) licenciandos(as) acabam reproduzindo essa expectativa, uma vez que ao “escolherem” cursar uma Licenciatura desconhecem o real campo de atuação desses(as) profissionais e ingressam com a ilusão de que terão, de fato, a formação de bacharéis, o que muitas vezes é ratificado pelos(as) próprios(as) professores e professoras do Curso. Independente dos imaginários construídos *a priori* pelos(as) licenciandos(as), essas concepções precisam ser trabalhadas nos Cursos de Licenciatura no decorrer dos processos formativos, por todos os professores e professoras que nele atuam, sendo que a especificidade da formação é a docência, evidentemente, que em uma ou outra área do conhecimento. O que não é possível é que se alimente, cada vez mais, a cultura bacharelesca na formação de professores, como expõe o(a) Prof. Biologia JC ao refletir sobre essa questão:

Sobre a questão da visão do aluno em ser um curso de formação de professores, de Licenciatura, acho que na biologia ainda tem a visão da formação do biólogo, que o

⁶⁸ Ver subcapítulo 5.1 Professores(as)-formadores(as) e seus processos auto(trans)formativos: olhando-se no espelho.



curso vai formar para ser biólogo, mas pelas características do curso que tem essa parte pedagógica bem trabalhada pelos professores, essa visão vai mudando. Então a pessoa que não quer ser professor ela vai mudando porque a formação vai puxando pra essa área. Eles conseguem notar que é um curso de licenciatura... Há alguns que vão continuar mesmo querendo ser biólogos [...]. Chega no último semestre eles estão lá procurando orientação pra saber como é que tiram a carteirinha individual pra continuar nessa área. [...] Mas a integração que se faz hoje é muito dentro das áreas específicas [...]. Há necessidade de mais diálogo entre os professores da área específica e buscar integrar com a área pedagógica que está um pouco mais distante (Prof. Biologia JC – 4º Círculo Dialógico).

O(a) professor(a) de Biologia traz em sua fala uma questão fundamental: a necessidade de mais diálogo entre os(as) professores(as) da área específica e pedagógica, uma vez que “[...] o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 1999, p. 61) e por meio desta abertura ao pensar do outro e da outra é que se pode estabelecer o diálogo e, a partir dele, a proposição de um planejamento e desenvolvimento de ações cooperativas.

É no contato com os outros e as outras, no diálogo que estabelecemos com eles(as) que vamos aprendendo a lançar outros olhares sobre nós mesmos(as) e a realidade, percebendo-nos como seres em processos de auto(trans)formação que se estabelecem no encontro com o outro e a outra, pois o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014a, p. 109). Por isso a importância de estabelecer integração entre docentes para pensar uma formação onde se integre, também, conhecimentos, não pactuando com a ideia de que existe uma segregação, quase que natural, entre área específica e área pedagógica, como revela os diálogos:

- Então eu acho que nós precisamos também trabalharmos essa integração por dentro dos cursos, porque tem uma divisão muito grande entre área pedagógica e área técnica. Eu consigo perceber muito [ênfase quando diz “muito”] essa barreira. Tanto assim que, às vezes, os alunos dizem [...]: “Ai professora, eu não vou vir na sua aula amanhã porque eu tenho uma prova de uma disciplina que é muito difícil” [da área específica]. “A senhora vai dar alguma coisa importante?” Entendeu? Eles fazem esse discurso e não é que eles estejam menosprezando, mas está no imaginário, na representação deles que eles precisam estudar muito para determinadas disciplinas e outras disciplinas não [...] Então eu vejo que a gente tem um longo trabalho de formação nossa mesmo, de olhar pra nós e ver quem é esse professor.[...] (Prof. Pedagogia 2 SVS).

- E aí, eles realmente nos colocam a pensar o que a gente está fazendo enquanto formador? Que formação é essa nossa? [...] Quando eles dizem: “Professora eu não vou ficar na aula porque eu vou ali estudar para uma prova muito difícil e a senhora não vai dar um conteúdo muito importante”, tem uma hierarquia de valores, sim, do conhecimento específico em detrimento ao pedagógico (Prof. Pesquisadora).

- Os próprios colegas colocam e perpetuam isso: “Ah! Essas são as pedagógicas”. Não valorizam também.[...] Então é difícil conseguir romper algumas barreiras na formação nossa enquanto docente de determinadas áreas específicas. Às vezes, o

professor acha que aquilo que eu vou cobrar lá do pedagógico não é tão científico quanto o que ele vai cobrar na área específica [Risos de indignação]. Então é difícil... Como a gente vai cobrar que os alunos tenham a visão da importância, se os próprios professores perpetuam essa lógica que é cruel pra nós, professores-formadores? (Prof. Pedagogia 2 SVS).

- É bem complicado! A impressão que eu tenho é que as disciplinas da área específica, já tem uma natureza pragmática em si [...] Eu não sei também se é isso, ou não, mas as disciplinas em si são de natureza diferente. E aí, acho que, muitas vezes, também os próprios acadêmicos começam a perceber isso, esses choques, essas diferenças, mas não entendem o porquê e, realmente, parece que nós não conversamos enquanto grupo. Verdade! (Prof. Pedagogia SA) (5º Círculo Dialógico).

Nos diálogos problematizadores estabelecidos entre os(as) professores(as) surge o movimento de tomada de consciência que é o passo que antecede o movimento da conscientização, quando percebem que a articulação entre as áreas não significa diminuir a importância de uma área em detrimento da outra; ao contrário, é compreender que ambos os conhecimentos são importantes porque convergem para uma mesma especificidade: a formação de professores. O movimento de “*olhar pra nós e ver quem é esse professor*” (Prof. Pedagogia 2 SVS) é um movimento de caminhar para si (JOSSO, 2010a), mas sempre na relação com o outro e a outra para refletir sobre a constituição da docência desse(a) profissional que tem a responsabilidade de ser um professor-formador ou uma professora-formadora; movimento para o qual o diálogo é imprescindível.

Na fala do(a) Prof. Pedagogia SA, quando ele(a) se manifesta: “[...] *realmente, parece que nós não conversamos enquanto grupo. Verdade!*” demonstra que o movimento da escuta ao outro ou à outra, do distanciamento da realidade para, assim, desvelá-la, o que só se torna possível por meio dos diálogos problematizadores, não tem acontecido entre professores-formadores e professoras-formadoras. Por isso, o ato de dialogar transcende o mero encontro de duas pessoas que conversam sobre determinado assunto sem um maior engajamento e um objetivo comum entre os(as) que dialogam; tampouco um momento onde as pessoas envolvidas apenas fazem comunicados umas as outras, mas não estabelecem comunicação alguma. Diferentemente de uma simples conversa, o diálogo não se estabelece na relação vertical entre A e B, de A para B ou de A sobre B, mas numa relação horizontal de A com B (FREIRE, 2011b). Entretanto, essa relação de A com B não se efetiva quando os(as) próprios(as) colegas reforçam a fragmentação entre os conhecimentos, perpetuando essa “*lógica que é cruel*” (Prof. Pedagogia 2 SVS).

Outro elemento que aparece com força é a concepção de que a área pedagógica não é “tão científica” quanto à área específica, ou seja, é carente de rigorosidade e, por isso, não tem a mesma importância no currículo dos Cursos de Licenciatura. Mais uma vez, essas



falas ratificam a segregação existente entre as áreas, o que acirra o distanciamento entre os professores(as)-formadores(as) e inibe o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, integrado, articulado. Essa fragmentação dos saberes necessários à formação de professores(as) é tão naturalizada que passa a ser percebida como uma “*característica dentro da própria área*”, como revela um(a) dos(as) professores(as):

- [...] a relação das disciplinas específicas e pedagógicas, essa conversa que na verdade ela muitas vezes não acontece. E por que ela não acontece? Porque de repente até é a nossa característica dentro da própria área, mesmo que algumas se desloquem para área de educação, para parte mais pedagógica, mas também ela traz a sua raiz dentro da especificidade, dentro da sua área de conhecimento. E eu acho que isso é um fator bem forte e que tem que ser bem caracterizado, e bem forte, dentro dos nossos trabalhos (**Prof. Química 2 SVS**).

- E aí eu vejo uma outra questão, que talvez a gente não esteja colocando de uma forma tão clara, específica, que é, por exemplo, a questão do rigor científico. Quem disse que o rigor científico ele é cobrado só na área das ciências exatas, na área das ciências? Quer dizer, nós estamos com dois pesos e duas medidas, porque na verdade a área da educação, o conhecimento pedagógico é um conhecimento que também exige o rigor científico. [...] A gente trabalha na formação que eles vão ser “professor de” [ênfase na fala] alguma coisa. Então uma área não anula a outra, elas se complementam, elas se articulam. Eu não posso dominar um saber único, exclusivo em detrimento do outro. Pra eu ser professor de química, ou de biologia, ou de ciências, eu primeiro preciso saber tanto do conhecimento pedagógico quanto do conhecimento específico. Então é uma relação. Talvez a gente não consiga na nossa formação, no nosso trabalho, passar isso para os nossos alunos (**Prof. Pedagogia 2 SVS**) (7º Círculo Dialógico).

A questão levantada neste Círculo Dialógico traz a tona, mais uma vez, a necessidade de compreensão de que os conhecimentos se complementam, se articulam e não podem ser vistos de maneira isolada, com maior ou menor importância. Emerge, daí a questão da rigorosidade científica do professor-formador e da professora-formadora, seja o(a) que trabalha com os componentes curriculares voltados à área de conhecimentos específicos ou pedagógicos. No entanto, por resquícios de uma cultura bacharelesca que permeia os Cursos de Licenciatura, ainda se fortalece uma pseudo compreensão de que rigorosidade científica é especificidade dos componentes das áreas específicas. Cabe lembrar que as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015) estabelecem que os cursos devem contemplar uma sólida formação, envolvendo os conteúdos específicos das respectivas áreas de conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados a educação e sua dimensão pedagógica.

Ao trazermos essas questões para o diálogo não estamos, de forma alguma, negando a importância do domínio do conteúdo/conhecimento que o professor ou a professora necessita ter para desempenhar suas funções, mesmo porque “o professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem

primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber [...]” (FREIRE In: FREIRE, HORTON, 2011, p. 79). O que buscamos problematizar é que apenas o domínio da área específica é insuficiente quando falamos de professores-formadores e professoras-formadoras de futuros(as) professores(as), por isso a importância de um trabalho articulado entre os professores e as professoras das diferentes áreas. Como bem trouxe o(a) Prof. Pedagogia 2 SVS no diálogo anterior, fica difícil trabalhar para que os(as) alunos(as) tenham uma visão da importância de todos esse saberes, se os próprios colegas professores ou professoras perpetuam essa lógica.

Relembramos, novamente, o que revelaram os questionários do *Google Drive* realizados com os(as) professores(as)-formadores(as) e os(as) licenciandos(as) em processos de finalização do Curso, onde o domínio do conteúdo e/ou conhecimento e a competência do professor ou da professora ocupou lugar de destaque nas manifestações dos dois segmentos (docentes e discentes), principalmente da área específica, o que ficou demonstrado pelas tabelas 7 e 8. Essas questões também emergiram quando foram trazidas algumas manifestações dos(as) licenciandos(as) em resposta ao questionário para serem problematizadas nos Círculos Dialógicos:

- [...] Quando tu colocas que eles valorizam a questão da metodologia e que a prova também aparece, eu acho que mostra um pouco da questão de estar ainda arraigado a coisas que sempre foram feitas assim. A prova é muito representativa num processo de avaliação. Então é muito difícil desvincular dela porque ela permeia todo um processo, desde a nossa formação na escola até a universidade. Ora, passar por uma universidade sem passar por provas, como seria? Como é que eu vou demonstrar o meu conhecimento? Mesmo que isso seja sofrido, seja difícil, que um professor dê conteúdo de um semestre inteiro e passe dez questões pra ver se eu consigo dar conta. Ainda é muito representativa esta forma de avaliação. [...] os melhores professores são aqueles que cobram muito a prova e tal. Eu via isso, por ser da área pedagógica, mesmo que os alunos criticassem, eles valorizam muito aquele professor que cobrava a prova (**Prof. Pedagogia 2 SVS**).

- Mas eu acho que isso é muito representativo pelos cursos que a instituição tem. Nossos cursos, e eu sou desta área também, são da área das ciências exatas e isso é uma predominância. O fato do rigor, o rigor científico, metodológico, mesmo que existam alguns vieses, alguns caminhos que eles ressaltam dentro da didática, da metodologia, já existem algumas atividades desenvolvidas nos próprios campi em relação a isso, mas eles se tornam ainda pequenas em relação a quantidade da parte mais específica (**Prof. Química 2 SVS**).

- Eu fiquei bem contente com o que os alunos trouxeram com relação a essa exigência. Às vezes a gente acha que exige demais, nos questionamos se está certo ou não. Eu sempre acreditei que sim, claro que a minha é uma disciplina específica. Eu cobro dos meus, eu cobro o que eu trabalho com os alunos e tenho adotado as provas, tem um peso maior é a forma que eu ainda [ênfase na entonação do “ainda”] utilizo [...] Além, é claro, de ter outros trabalhos e ter outras atividades também, mas a questão das provas eu vejo como um resultado mais forte, mais significativo. [...] Por que estão cobrando, por que tanta prova, por que tanta coisa? Porque é a forma que eles se sentem seguros, eu acho, eles vão estudar, vão trabalhar [ênfase na entonação “vão”], além de outras atividades, mas eu acho que é a forma que realmente força eles neste sentido, de entender, de querer buscar um resultado



positivo, um resultado bom. Então a gente tem essa discussão aqui; às vezes, alguns professores acham que não precisa entrar em tantos detalhes, mas a gente tá tentando sempre melhorar (Prof. Biologia SR) (7º Círculo Dialógico).

Esse diálogo entre os professores e as professoras é bastante desvelador da realidade emblemática que ainda é vivenciada, não apenas nos Cursos de Licenciatura, como na educação de uma forma geral. O imaginário que envolve a avaliação, a prova como garantia de que o(a) aluno(a) estude; a concepção de que disciplina boa é aquela que é difícil; de que professor ou professora competente é aquele(a) que “cobra” e faz prova difícil, ainda é uma realidade comum nos espaços educativos, da educação básica ao ensino superior, como se uma relação afetiva, amorosa, comprometida, dialógica com os(as) estudantes fosse incompatível com seriedade docente e rigorosidade epistemológica com que devem ser conduzidos os processos educativos. Concordamos com Freire (1998, p. 159-161) quando ele diz que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

A amorosidade leva ao envolvimento, ao comprometimento com a práxis educativa, decorrendo daí a seriedade da busca epistemológica, do compromisso com a aprendizagem para *Ser Mais*, mesmo que para isso sejam necessários os momentos de cobrança da responsabilidade de cada um e cada uma, procurando fazer com que todos e todas se sintam sujeitos, autônomos(as), livres, criativos(as) e responsáveis nos processos de ensino-aprendizagem e no dia-a-dia de suas vidas.

No entanto, o que está em xeque é a possibilidade de romper com o imaginário “*arraigado a coisas que sempre foram feitas assim*” (Prof. Pedagogia 2 SVS) e que permearam toda uma trajetória escolar; romper o círculo vicioso que se manifesta nas práticas dos professores-formadores e das professoras-formadoras que reproduzem no seu modo de ensinar o único jeito que conheceram e foram ensinados(as); por conseguinte, os(as) licenciandos(as) também aprendem e reproduzem as mesmas práticas cristalizadas porque nos seus processos de formação aspectos como esses não foram trabalhados. Arroyo (2004, p. 52) ratifica essa afirmativa, quando diz que “a maioria dos professores e das professoras da Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino”. Muitas vezes, essas práticas se perpetuam,

simplesmente, porque sempre foram assim, mas nunca (ou muito pouco) foram problematizadas, refletidas *no* e *com* o grupo.

Apesar disso, se anuncia a possibilidade do *inédito viável* quando, por exemplo, o(a) Prof. Biologia SR realiza um movimento no Círculo Dialógico: a descoberta do inacabamento, quando admite que utiliza a prova, acredita ser um instrumento significativo, ainda atribui um peso maior a ela, mas também faz uso de outros instrumentos avaliativos como trabalhos e outras atividades. Já no início da sua fala, demonstra processos de reflexão constante sobre sua prática, quando relata a preocupação se está fazendo *certo ou não*, ou se exige demais; mas o mais importante, a consciência do seu inacabamento com a possibilidade de melhorar sempre, sem deixar de ter uma prática séria, comprometida e rigorosa.

Essa busca por *melhorar sempre* é ratificada, também, quando ele(a) diz que a parte pedagógica e específica nos Cursos de Licenciatura, há um tempo atrás, era bastante separado, mas reconhece que atualmente isso não ocorre com tanta recorrência e os(as) docentes estão bem mais próximos(as) no *Campus*, mas complementa: “*Claro que a gente ainda tem que melhorar, mas a gente está vendo os dois lados, da importância, uma área complementa a outra. Então eu acho que isso a gente já avançou bastante*” (Prof. Biologia SR – 7º Círculo Dialógico).

6.2.3 Terceira (3ª) Temática Geradora

A imersão dialógico-problematizadora na realidade dos processos formativos nos Cursos de Licenciatura fez emergir mais uma temática geradora nos Círculos Dialógicos que complementa e dá continuidade aos diálogos provocados pela temática anterior: a **(des)integração entre os professores-formadores e as professoras-formadoras das diferentes áreas do conhecimento**. No entanto, dado o número de vezes que a temática da “integração” permeou os diálogos nos Círculos, entendemos que seria necessário nos debruçarmos um pouco mais nos diferentes dizeres dos professores e das professoras sobre o entendimento que trazem a respeito do assunto.

Falar nessa temática é falar do grande desafio para a auto(trans)formação com professores-formadores e professoras-formadoras que é a questão da integração, não apenas entre docentes, mas fundamentalmente em relação às suas concepções sobre a formação, sobre a importância das áreas do conhecimentos, sobre os objetivos de um Curso de Licenciatura, sobre a importância do trabalho articulado, cooperativo entre os(as) docentes do Curso, dentre outros. No entanto, compreender como se faz isso, se demonstrou um grande



desafio para os professores-formadores e as professoras-formadoras, por meio do movimento dos diálogos problematizadores:

- [...] se a gente for olhar hoje para a licenciatura, para a atuação que a gente tem como professores-formadores, o que percebemos que ainda falta? Algo que falta, que a gente sente fragilidade, algo que ainda precisa avançar (**Prof. Pesquisadora**).
- Acho que pra mim é integração. A partir da minha experiência em São Vicente (**Prof. Biologia SVS**).
- É! Também acho! (**Prof. Pedagogia 2 SVS**).
- Integração entre os professores, entre as áreas (**Prof. Biologia SVS**).
- Eu reitero (**Prof. Pedagogia 2 SVS**).
- Acho que o que falta realmente é compreender o que é integração, como fazer essa integração. Nós achamos que estamos fazendo uma integração, mas não é! (**Prof. Biologia JC**).
- A integração e, para além da integração, o planejamento colaborativo, né? Como é importante! E eu vejo uma dificuldade na questão do planejamento coletivo porque cada um de nós tem o seu planejamento num determinado dia e aí ficamos sozinhos nesse nosso “planejamento” (**Prof. Pedagogia SA**) (4º Círculo Dialógico).

A manifestação do(a) Prof. Biologia JC traz uma importante provocação: o que os professores-formadores e as professoras-formadoras compreendem por integração? A realização de eventos institucionais ou projetos de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dão conta de realizar um trabalho integrado? O que é o planejamento colaborativo? Não é uma forma de integração? Como temos realizado o planejamento das nossas práticas educativas? Planejamos? Como? Com quem? Conseguimos trabalhar em equipe? Que práticas temos entendido ou realizado de forma integrada? Efetivamente, estamos conseguindo desenvolver um trabalho integrado, a partir de um planejamento cooperativo?

Os dados dos questionários com os professores-formadores e as professoras-formadoras, que foram analisados no subcapítulo 5.1 Professores(as)-formadores(as) e seus processos auto(trans)formativos: olhando-se no espelho, já evidenciava a importância e, ao mesmo tempo, o desafio dos docentes em realizar um trabalho integrado, em equipe, muito embora 81,1% deles(as) (gráfico 19) entendem que aprender a trabalhar em equipe é algo imprescindível para sua auto(trans)formação docente, bem como aprender a compartilhar experiências e aprendizagens com os(as) demais professores e professoras do Curso. Elaborar projetos e ações em parceria com outros(as) docentes, voltados às demandas e necessidades dos Cursos de Licenciatura também foi apontada como um elemento importante na formação dos formadores e das formadoras.

Embora relevantes, a necessidade de envolvimento efetivo, de se realizar um trabalho cooperativo, articulado, integrado entre os(as) docentes é uma realidade que reconhecem e apontam como uma lacuna entre os(as) professores(as)-formadores(as), o que acirra a

segregação entre as áreas e inibe a proposição de uma práxis integradora. A dinâmica proposta com o “Jogo de Palavras”, realizada no 3º Círculo Dialógico, onde professores-formadores e professoras-formadoras foram desafiados(as) a escrever uma palavra que representasse: o significado de docência, algo imprescindível na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a); uma alegria na docência; uma dificuldade e um desafio na docência retrata, mais uma vez, essa preocupação:

Tabela 10 – Jogo de Palavras (3º Círculo Dialógico)

	DOCÊNCIA	RELAÇÃO PROF.- LICENCIANDO	ALEGRIA NA DOCÊNCIA	DIFICULDADE NA DOCÊNCIA	DESAFIO NA DOCÊNCIA
Prof. Pedagogia SVS	Amorosidade	Querer, no sentido do “desejo”.	Participação	Participação	Formar
Prof. Biologia SVS	Construção de conhecimento.	Confiança	Ver o aluno trabalhando, desenvolvendo seu trabalho.	Unidade do grupo.	Não parar; estudar sempre.
Prof. Química 2 SVS	Profissão; desejo; vontade de ser docente.	Afetividade; respeito.	Alegria dos alunos; relação professor-aluno.	Integrar conhecimentos específicos e pedagógicos.	Professor humano; crítico; voltado à realidade dos alunos.
Prof. Matemática SR	Aluno	Autonomia	Realização e satisfação do aluno sendo professor.	Relacionar disciplinas de áreas diferentes.	Formar o aluno realmente preocupado com a formação do seu aluno, quando for professor.
Prof. Biologia SR	Troca; aprendizado.	Respeito	Crescimento dos alunos.	Leitura; despreparo; pouco estudo e aprofundamento dos alunos.	Sala de aula; formação do futuro docente.
Prof. Libras SR	Formação do sujeito.	Amor pelo que faz.	Aprendizado	Se desafiar para o novo.	Formar professores críticos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Obviamente, que a partir do jogo há muitas questões a serem problematizadas, mas neste momento nos deteremos às respostas que tiveram maior reincidência, neste caso, as dificuldades e os desafios na docência. Dos(as) 6 (seis) professores(as)-formadores(as) que participaram do 3º Círculo Dialógico, 4 (cinco) manifestaram, explicitamente, a questão da (des)integração entre as diferentes áreas do conhecimento como uma dificuldade na docência. Consequentemente, o desafio na docência também incide sobre a preocupação com a



formação dos(as) licenciandos(as), uma vez que a dificuldades enfrentados no exercício da docência reflete nos desafios na formação de professores e professoras. Também no 7º Círculo Dialógico os professores-formadores e as professoras-formadoras manifestaram essa dificuldade na auto(trans)formação docente, sendo unânimes em mencionar a (des)integração entre as áreas:

- [...] *Eu acho que a estratégia seria essa, não vejo outra forma... É o grupo conversar mais, dialogar mais. Aprofundar mais conhecimentos que sejam comuns, que auxiliem a gente a melhor trabalhar com questões que estão lá no dia a dia das nossas licenciaturas e das nossas turmas. [...]* (**Prof. Pedagogia 2 SVS**).

- *Acho que, complementando o que tu diz, tem que assumir a identidade, que eu sou professor, a nossa [ênfase ao falar “nossa”] identidade, a minha identidade. Eu não sou química, eu poderia ter sido, mas a minha opção foi a docência. Eu sou professora. Então partindo disso, se eu sou professora, eu sou formadora, sou formadora de outros professores. Partindo da minha identidade, as nossas conversas tem que serem comuns, tem que ter tudo isso que você diz. Mas ela tem que estar forte pra mim, eu tenho que ter essa clareza de quem eu sou. E a gente sabe que, às vezes, é difícil alguns professores terem essa clareza* (**Prof. Química 2 SVS**).

- *Eu acho importante também ter essa integração, tanto das áreas pedagógicas, quanto as específicas* (**Prof. Biologia SR**) (7º Círculo Dialógico).

Mais uma vez, os diálogos entre os(as) docentes retomam a questão da segregação entre as áreas e a dificuldade em se construir um trabalho integrado, cooperativo, demonstrando que a conscientização e a auto(trans)formação se colocam em movimento por meio dos encontros nos Círculos Dialógicos. As tentativas de integração e articulação entre as áreas de conhecimento específico e pedagógico têm, muitas vezes, se limitado a realização de alguns eventos integrados ou a própria Semana Acadêmica dos Cursos, quando possível, lembrando que 8 (oito) dos 9 (nove) *campi* do IF Farroupilha com Cursos de Licenciatura ofertam dois cursos distintos, onde a maioria dos professores-formadores e das professoras-formadoras atuam em ambos os cursos. Ainda assim, a realização de um trabalho integrado é um desafio:

- *O ano passado a Semana Acadêmica foi entre as duas licenciaturas. Foi um momento bem significativo, mas aí esse ano já não vai ser juntas [...]* *E de fato, o que vem ocorrendo até o momento, realmente, são trocas paralelas, mais informais entre os próprios professores, com as coordenações, mas nada muito pontual que envolve diretamente os alunos. Realmente tá faltando isso! Inclusive é uma ideia para se levar em uma reunião para os colegas para gente amadurecer alguns momentos, pensando na importância desses momentos para o grupo de acadêmicos das duas licenciaturas. [...]* (**Prof. Pedagogia SA**).

- [...] *Quanto a questão que foi perguntada da socialização não é algo tão simples e fácil, não! [...]* *Ano passado nós tivemos a semana acadêmica dos dois cursos [...]* (**Prof. Pedagogia JC**) (4º Círculo Dialógico).

O fato de perceber que essa é uma dificuldade e até uma preocupação dos professores-formadores e das professoras-formadoras demonstra que já estão construindo processos de tomada de consciência, sendo o primeiro passo para o movimento da conscientização necessária a autotransformação. No entanto, essa realidade só pode ser modificada quando os sujeitos se descobrem modificáveis, inacabados e que podem ser os(as) autores(as) dessas mudanças; para isso “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2008, p. 46). Para que exista conscientização é necessária que essa consciência se torne ação efetiva, passando da simples vontade para uma ação epistemológica, baseada no conhecimento, na articulação, em assumir, por meio da práxis, sua identidade como professor-formador ou professora-formadora.

Neste sentido, na vivência dos Círculos Dialógicos podemos vislumbrar alguns *inéditos viáveis*, quando um(a) dos(as) professores(as) relata sobre uma experiência de integração que tiveram recentemente no *Campus*:

A gente teve uma experiência aqui, tanto na biologia como na matemática também, que a [docente pedagoga do Campus] trouxe várias situações referentes aos planos de aula, porque é ela que trabalha os planos de aula, e a gente fica, claro, com a parte específica do conteúdo. Mas ela conseguiu abordar para que a gente entendesse, como somos orientadores também do estágio, [...] e assim, a gente foi trabalhando em conjunto. Ela foi fazendo a explicação, claro que as dúvidas foram surgindo; com a matemática a gente teve essa experiência também, mas a gente foi conseguindo, coordenadores e professores, fazer uma tarde de conversa sobre isso (Prof. Biologia SR – 7º Círculo Dialógico).

Além dessa experiência relatada pelo(a) docente, mais um(a) professor(a) do *Campus* em outro Círculo Dialógico já havia manifestado essa abertura e aproximação entre as áreas do conhecimento, apontando algumas possibilidades que o grupo de professores-formadores e professoras-formadoras vem conseguindo construir, desenvolvendo práticas integradoras:

Para nós da matemática, confesso que hoje já tem menos resistência que a um tempo atrás [risos do grupo, o que demonstra concordância com a fala]. Ainda há! Como diz a [docente pedagoga do Campus], a matemática é uma ciência dura. Mas o que a gente tem tentado fazer pessoalmente, é puxar a PeCC, o estágio juntos, pois eles não se distanciam, e colher resultados depois na formação final dos alunos [...] O que a gente está procurando fazer na matemática, e em específico, eu acho que a partir da fala da [nome da docente] que é a nossa pedagoga efetiva no campus, avaliar os pontos realmente importantes que a gente tem que olhar mais com o coração, porque as específicas olham mais racionalmente, enquanto a pedagogia tem um olhar um pouco mais amplo, que é da própria formação. Então eu acho que esse movimento de sentar e conversar com a própria biologia é algo que está sendo bastante produtivo, porque hoje a gente não senta mais só enquanto curso de matemática, só enquanto curso de biologia, mas a medida do possível, em relação ao estágio, a PeCC a gente está tentando conversar mais entre todo o grupo



da Licenciatura. Para poder fazer essas discussões e trocar ideias, o que é bom, o que não é bom; o que foi importante, o que não foi, é fundamental. Eu, apesar de ser da área da matemática, me identifico muito com a área da educação, com as práticas e estágios, e vejo que realmente tem resistência de alguns professores enquanto docentes da área específica, se eles são específicos eles são específicos, eles não deveriam estar em estágios ou PeCC. Eu já não entendo assim! Se você é docente, você é do Curso, independentemente de ser da área pedagógica ou específica. [...] Todos são professores, entende? Então é uma construção conjunta. (Prof. Matemática SR – 3º Círculo Dialógico).

O relato de mais esse(a) professor(a)-formador(a) aponta para alguns movimentos que já vêm sendo realizados, buscando romper com a segregação entre os(as) docentes das diferentes áreas de conhecimento. Nos diálogos dos(as) professores(as) é possível perceber a compreensão da importância de um trabalho integrado, cooperativo, bem como a concepção de que, nas Licenciaturas, a atividade pedagógica não pode se dar no isolamento, mesmo porque “[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais” (IMBERNÓN, 2009, p. 63). Portanto, potencializar os diferentes saberes de cada área de conhecimento é fundamental e necessário quando se trata de um Curso de Formação de Professores(as); conhecimentos que transcendem os saberes específicos e pedagógicos e envolvem os saberes didáticos, da experiência, da formação como um todo, conforme apresentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71):

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) [*grifos das autoras*]. Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las.

Para enriquecimento e integração desses diferentes saberes, o trabalho cooperativo, sério, comprometido, engajado entre os(as) professores(as) é imprescindível. Quando falamos em trabalho cooperativo, compartilhado, não estamos negando a importância dos diferentes saberes. Evidentemente, como bem coloca Pimenta e Anastasiou (2014), ninguém ensina o que não sabe, ou seja, para ensinar bem há que se saber bem o conteúdo a ser ensinado. Mas elas vão além quando apontam que apenas um desses saberes é insuficiente quando se trata de formação de professores e professoras, pois não basta ter domínio do conhecimento específico e não conseguir articular as diferentes teorias da educação e práticas de ensino para

contextualizar esses conhecimentos e torná-los saberes da experiência, afinal, *“todos são professores”* (Prof. Matemática SR - 3º Círculo Dialógico).

Nos Círculos Dialógicos os(as) professores(as)-formadores(as) que representam alguns Cursos de Licenciatura parecem perceber essa necessidade, quando relatam que já vem realizando movimentos auto(trans)formativos com os professores e as professoras das diferentes áreas do conhecimento que atuam nas Licenciaturas, reconhecendo a importância desses saberes para a formação permanente. Momentos como os relatados pelo(a) Prof. Biologia SR no 3º Círculo Dialógico sobre a “tarde de conversa” que tiveram com o(a) docente de Pedagogia do *Campus* para que dialogassem sobre planejamento, plano de aula, *“[...] para que a gente entendesse, como somos orientadores também do estágio, [...] e assim, a gente foi trabalhando em conjunto”*; como o que trouxe o(a) Prof. Matemática SR ao reconhecer que a *“matemática é uma ciência dura”*, mas que eles(as) vem tentando dialogar sobre PeCC e estágio, buscando trabalhar juntos(as) *“[...] porque eles não se distanciam”*; ou ainda quando reconhece a necessidade de diálogo entre *a específica e a pedagógica*, tendo um olhar um pouco mais amplo sobre a formação; retratam o esforço que vem sendo feito pelo grupo para desenvolver um trabalho articulado, cooperativo, integrado.

E mais do que isso, provocando o movimento da conscientização e da auto(trans)formação nas próprias concepções docentes, o que fica evidenciado na fala do(a) professor(a): *“[...] hoje a gente não senta mais só enquanto curso de matemática, só enquanto curso de biologia, mas na medida do possível, em relação ao estágio, a PeCC, a gente está tentando conversar mais entre todo o grupo da Licenciatura”*. Afinal, não se trata da formação de biólogos(as) ou matemáticos(as), mas de professores e professoras, e *“se você é docente você é do Curso, independente de ser da área pedagógica ou específica”* (Prof. Matemática SR - 3º Círculo Dialógico). No entanto, não deixam de ter uma visão crítica, problematizadora, reconhecendo que ainda existe resistência de alguns professores ou algumas professoras da área específica que não compreendem que:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se [...] Em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural, etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes (IMBERNÓN, 2011, p. 18).



O fato de os(as) docentes estarem cientes e preocupados(as) com a dificuldade da (des)integração entre as áreas, embora não seja suficiente, já se constitui em um movimento importante para a auto(trans)formação dessas práticas e um envolvimento concreto. Como afirma Josso (2010b), é preciso desaprender para “aprender a” e para aprender diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor-formador e da professora-formadora há que se (re)aprender a trabalhar de forma cooperativa, integrada, rigorosa, responsável, com envolvimento concreto dos(as) docentes, entendendo as Licenciaturas como um espaço de aprendizagem de diferentes saberes, conhecimentos, estratégias específicas e, fundamentalmente, um trabalho cooperativo, porque trata-se da formação com professores(as). Neste sentido, a vivência nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos é um espaço-tempo muito potente, uma vez que

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com tamanha dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência o grupo vai criando vínculos e se posicionando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 113).

A preocupação com a auto(trans)formação que apareceu nos diálogos nos Círculos, reconhecendo o importante papel que desempenham na formação de futuros professores e futuras professoras, o comprometimento em melhorar e ir se aperfeiçoando denota a tentativa de superar essa forma de atuação solitária e estabelecer os vínculos a que se referem as autoras Pimenta e Anastasiou (2014), demonstrando amorosidade, comprometimento com profissão, com os(as) licenciandos(as) e com os próprios processos auto(trans)formativos que se constroem permanentemente.

Nesse contexto aparece uma questão fundamental que talvez não seja a questão central da pesquisa, como apontaram os professores e as professoras da banca no projeto de qualificação, mas que é central para compreendermos e desmistificarmos de que amorosidade estamos falando: uma amorosidade comprometida, envolvida com a formação de sujeitos e com os próprios processos formativos; que não é incompatível com uma formação séria e rigorosa, mas ao contrário, que porque séria, preocupa-se com a formação de futuros professores e futuras professoras. Concordamos com Fiori (1987, p. 204) quando afirma que “querer bem é querer o bem do outro. [...] Amar, pois, é promover o ser do outro. O amor não só reconhece o ser do amado, mas o promove” e para que consiga promover o outro(a) não é qualquer formação que serve; não se admite a fragmentação do saber e a ideia de que os

componentes curriculares do núcleo pedagógico são de responsabilidade, exclusiva, dos professores e das professoras com formação em pedagogia e o núcleo específico dos(as) colegas das áreas específicas, sem necessidade de diálogo entre eles.

Uma formação, que porque séria, é também amorosa, cuidadosa; em se tratando de formação, esse amor, esse cuidado, essa rigorosidade é tanto para a formação dos professores-formadores e das professoras-formadoras como de professores(as) ainda em processos de formação inicial. Afinal, “só os mal amados e as mal amadas entendem a atividade docente como um *quefazer* de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos (FREIRE, 2013a, p.165).

No entanto, resta-nos questionar: Como conseguimos fazer isso? Muitas pistas foram dadas pelos(as) próprios(as) professores-formadores e professoras-formadoras nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos quando denunciam a segregação entre as áreas e anunciam que há a necessidade de trabalho em equipe, de diálogo e integração entre os(as) professores(as); quando evidenciam que a inserção nas práticas e o desenvolvimento das PeCCs, projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à realidade de atuação, se constituem em possibilidades para qualificar a formação de professores e professoras; quando reconhecem que o diálogo e a amorosidade propiciam uma relação de respeito e comprometimento com os próprios processos formativos, afirmando que essas dimensões facilitam a relação entre professor(a)-formador(a) e licenciando(a) e os processos de ensino-aprendizagem (gráfico 17).

Inegavelmente, essas ações só poderão ser efetivadas se houver um trabalho cooperativo, que entenda a formação e a docência como uma ação compartilhada que necessita que cada um e cada uma faça a sua parte e se articule com os(as) outros(as), contribuindo de acordo com a sua especificidade nos processos de formação.

6.2.4 Quarta (4ª) Temática Geradora

Na processualidade dos Círculos Dialógicos surge outra temática geradora: **a Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) nos Cursos de Licenciatura, seus desafios e possibilidades**. A temática da PeCC foi recorrente em vários Círculos como uma temática latente e carente ainda de discussões. Em virtude disso foi realizada a solicitação aos(as) participantes do 8º e 9º encontro, agendados pela PROEN do IF Farroupilha, para utilizar os diálogos sobre a PeCC nos constructos da pesquisa. Cabe lembrar que o 9º encontro ocorreu



por solicitação dos(as) participantes à Pró-reitoria para darem prosseguimento aos diálogos sobre a temática, dada sua importância.

Antes de adentrarmos nas discussões problematizadas nos Círculos Dialógicos, consideramos importante fazer alusão ao que é a PeCC e como ela surge no contexto das Licenciaturas do IF Farroupilha. Conforme já anunciado no capítulo 3, que trata sobre os Cursos de Licenciatura no contexto do IF Farroupilha, até o ano de 2012, a instituição possuía apenas a Resolução CONSUP nº 004/2010 (IF FARROUPILHA, 2010) que aprovava 7 (sete) Regulamentos das Atividades Acadêmicas do Instituto Federal Farroupilha, dentre eles o Regulamento da Organização Didática dos Cursos Superiores.

Nesse período a prática profissional dos Cursos de Licenciatura era organizada na forma de Práticas Profissionais Integradas (PPI) e dos estágios curriculares supervisionados. A PPI ocorria integrada com algumas disciplinas ofertadas em cada um dos semestres, de acordo com o que estava previsto na matriz curricular presente no PPC. As disciplinas que eram envolvidas na PPI tinham parte da sua carga horária que deveria ser desenvolvida com essa metodologia, integrando os conhecimentos das disciplinas de diferentes núcleos. O planejamento da PPI se dava em forma de projeto que deveria ser anexado ao Plano de Ensino de cada disciplina envolvida (IF FARROUPILHA, 2010).

A partir das discussões, aprovação das Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos Superiores (Resolução CONSUP nº 13/2014) e reformulação da organização curricular dos Cursos do IF Farroupilha, dentre eles, os Cursos de Licenciatura, surgiu a PeCC como espaço de criação e reflexão sobre o trabalho docente e o contexto de atuação profissional, buscando a integração entre a formação e o exercício docente. A carga horária destinada à prática como componente curricular é de 400 horas, distribuídas ao longo dos 8 (oito) semestres dos Cursos de Licenciatura. No IF Farroupilha essa carga horária é distribuída 50 horas em cada semestre, com exceção dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, cuja carga horária é de 60 (sessenta) horas do 1º ao 4º semestre e 40 (quarenta) horas do 5º ao 8º semestre devido a metodologia da Pedagogia da Alternância, conforme demonstrado na tabela 4. O projeto interdisciplinar a ser desenvolvido no Componente Curricular Articulador da PeCC deverá ser planejado no âmbito do Colegiado de Curso, buscando integrar o currículo e articular os saberes da formação docente, considerando as disciplinas do semestre envolvidas (no mínimo duas, preferencialmente, de núcleos diferentes), bem como a temática especificada no PPC (IF FARROUPILHA, 2014a, art. 120 a 124).

O Parecer CNE/CP nº 15/2005 esclarece que prática como componente curricular

tem natureza diferente de outros tipos de práticas, uma vez que centra-se no âmbito do ensino, oportunizando a aprendizagem da/na docência desde o início da formação inicial. Por meio das práticas e experiências de articulação entre o contexto profissional docente e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, os(as) licenciando(as) vão se constituindo docentes no decorrer dos seus processos formativos.

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (BRASIL, 2005, p. 03).

Reconhecendo a importância das PeCC como esse conjunto de atividades que qualificam a formação inicial de professores(as), nos Círculos Dialógicos foram compartilhadas diferentes experiências por meio dessas práticas, o que vem propiciando a articulação, aprofundamento e contextualização de conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos no exercício da/na docência, não apenas dos(as) licenciandos(as) como dos professores-formadores e das professoras-formadoras. A aproximação entre as instituições formadoras e as instituições de ensino também tem se configurado em atividades formativas que tem movimentado a auto(trans)formação permanente com formadores e formadoras.

- Eu acho importante também de salientar em relação às PeCCs que desde o início a gente vê como tem ajudado a gente a ficar mais próxima dos alunos e das escolas, como eles [os licenciandos] também ficam mais seguros porque já tiveram contato com as escolas, com os professores. [...] A gente tinha bastante dúvidas no grupo de trabalho, nos GTs, o que seria, realmente a PeCC. A gente teve um crescimento muito grande; ainda continua nesse crescimento. É bem importante esse momento como de hoje, estar trazendo nossas experiências e todo mundo está crescendo bastante [...]. Na minha época a gente não teve esse componente curricular e realmente eu vejo que veio acrescentar. (Prof. Biologia SR.

- Anteriormente o PPC contemplava as práticas pela PPI, onde os componentes já se integravam, não da mesma maneira que as PeCCs agora, mas se fazia um trabalho interdisciplinar. Com as PeCC vieram também grandes desafios, pelo menos pra nós, da matemática já acostumados e habituados a PPI, pois já existia uma rotina de trabalho, enfim, já havia uma organização. Com a PeCC nesta nova proposta de PPC pensada em grupo, se vislumbrou uma forma de melhorar o processo de formação dos nossos alunos, que foi e continua sendo um desafio. Hoje a gente vê que, já estamos no terceiro ano de PeCC e a cada ano a gente consegue melhorar ainda mais esse processo, buscando sempre desenvolver a PeCC no intuito de promover uma formação integral, de forma a fazer que desde o início do curso, ainda no primeiro semestre, o aluno tenha contato com a escola, com o que é o ambiente escolar. Além da dimensão da instituição formadora, o que se via antes, nos PPCs em que fomos formados, que isso não era uma realidade. A nossa realidade de formação veio de uma formação que conheceu a escola lá nos semestres finais de formação. Uma fragilidade, pois vivemos isso como uma dificuldade no início de nossa carreira [...] Hoje a gente consegue ver os nossos



alunos retornando, como professores temporários [...] onde alunos nossos concorreram a vaga com profissionais formados em outras instituições, e o que se percebeu foi a desenvoltura e segurança frente uma sala de aula, o quanto eles estão saindo muito bem formados. É um orgulho ver este trabalho sendo reconhecido (Prof. Matemática SR) (3º Círculo Dialógico).

Recorrentemente nas falas dos professores e das professoras é trazido um pouco dos processos de construção da PeCC, uma forma diferenciada da prática anteriormente instituída nos Cursos de Licenciatura, até o ano de 2013, que se desenvolvia por meio da PPI. Apesar dos questionamentos, das dúvidas acerca do que seria efetivamente a PeCC, ambas os(as) professores(as) reconhecem a importância desta prática que permite aos(às) licenciandos(as) uma aproximação com os(as) estudantes da educação básica e com as escolas, seu futuro *lócus* de atuação profissional. Além disso, reconhecem a oportunidade de crescimento dos professores-formadores e das professoras-formadoras ao se desafiarem a estar constantemente (re)planejando e avaliando o trabalho desenvolvido.

Na manifestação trazida nesse diálogo os(as) formadores(as) rememoram seus respectivos processos de formação inicial, como bem coloca o(a) Prof. Matemática SR, onde relata que “[...] *conheceu a escola lá nos semestres finais de formação*”. Embora a PeCC não tenha um caráter puramente pragmático, a possibilidade de refletir sobre os conhecimentos trabalhos nos primeiros semestres de curso e articulá-los com o contexto escolar é uma possibilidade aprendente da/na docência, um movimento que não é inato, mas aprendido na relação com os(as) outros(as), uma vez que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2000a, p 58). Por isso, quanto mais cedo as práticas articuladoras estiverem presentes na trajetória acadêmica dos(as) licenciandos(as), maiores possibilidades eles(as) terão de refletir sobre a prática e atuar sobre ela.

Com isso não temos a pretensão de afirmar que apenas por meio da PeCC o permanente movimento da ação-reflexão-ação *na* e *sobre* a prática pode ocorrer, mas sim que é um espaço potencializador para que a articulação entre os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos aconteçam e se prolonguem por toda trajetória docente e auto(trans)formativa. Além da contribuição apontada pelos(as) professores(as)-formadores(as), para os processos de formação inicial dos(as) licenciandos(as), a proposição de uma nova forma de organização da prática enquanto componente curricular provocou também os docentes a compreenderem e a (re)inventarem “novas formas de fazer”, com proposições e organizações diferenciadas da que era proposta nos currículos das

Licenciaturas. Esses movimentos, nas palavras do(a) Prof. Biologia SR, também foram auto(trans)formativos: “*A gente teve um crescimento muito grande; ainda continua nesse crescimento. É bem importante esse momento como de hoje, estar trazendo nossas experiências e todo mundo está crescendo bastante*”.

Nesta direção o(a) Prof. Pedagogia JC traz um elemento fundamental sobre as PeCC, incorporando a perspectiva de avaliação, extremamente relevante e necessária em quaisquer processos educativos. A avaliação precisa fazer parte constantemente de toda e qualquer ação educativa, se dispondo a olhar a prática que está sendo realizada e refletir sobre ela, pois “[...] *à medida que a gente vai planejar o trabalho, vai executá-lo, é à medida que a gente também avalia ele. Então eu acho que nós estamos no caminho, mas que tem muito ainda a caminhar*” (Prof. Pedagogia JC - 2º Círculo Dialógico). Ainda sobre essa possibilidade de pensar criticamente a prática para melhorá-la, reinventá-la (FREIRE, 1998), outro(a) professor(a) se manifesta:

Uma outra questão que a gente avançou bastante foi em relação, agora, às PeCCs. Nós temos já há três anos um trabalho que vem sendo feito ano a ano e sempre em observação para serem melhoradas e construídas (Prof. Pedagogia SA – 2º Círculo Dialógico).

Olhar para a PeCC, reconhecendo que apesar das dificuldades ela vem se qualificando a cada ano, demonstra amadurecimento dos professores-formadores e das professoras-formadoras que estão percebendo que desenvolver o componente articulador da PeCC não é inventar novos projetos integradores a cada ano, mas olhar para o que vem sendo feito nas Licenciaturas, avaliar a caminhada e qualificar o que ainda precisa ser (re)visto. Esses processos são necessários e auto(trans)formativos e permitem olhar para si e para seus *quefazeres* docentes, a partir da prática enquanto componente curricular, articulando no âmbito do ensino os conhecimentos teórico-práticos à formação pedagógica e oportunizando não apenas uma auto(trans)formação aos(às) licenciandos(as), mas fundamentalmente, aos(às) professores(as)-formadores(as). Compartilhamos com Freire (2011a, p. 97-98) o pressuposto de que:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. [...] O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

Ao suscitar questões referentes às PeCC de forma recorrente durante a realização dos



Círculos Dialógicos, os professores-formadores e as professoras-formadoras reconhecem a importância dessa metodologia e demonstram preocupação em avaliar a prática que vem sendo feita; como vem sendo desenvolvida nos diferentes Cursos de Licenciatura da Instituição; questionam *o que eles fazem e como fazem* (IMBERNÓN, 2010) para desenvolver o projeto interdisciplinar, indo ao encontro dos objetivos da proposta. No diálogo entre os(as) docentes essa preocupação é retratada, como demonstra a narrativa que segue:

- E sobre as PeCCs [...] eu acho que uma outra dificuldade da gente é entender um pouco como organizar essas PeCCs. Pouco não! Mais ou menos, porque ela é uma grande dificuldade [...] Então a dificuldade que eu tenho é muito mais em relação aos professores nessa formação. Os projetos em geral são muito bons: tá ali o projeto, tá escrito e como nós podemos realizá-lo. Nós conversamos na última reunião sobre essa possibilidade de outra formação, de intensificar ou quem sabe realizar uma socialização das boas práticas das PeCCs para que os professores comecem a ter mais ideias e as boas práticas sejam levadas ao conhecimento dos professores [...] (Prof. Biologia JC).

- Na PeCC eu vejo assim: no Curso de Biologia eles já tem definidos determinados temas e nós, na matemática, temos uma abertura maior. [...] a gente tem reconhecido diferentes experiências na PeCC [...] e eu creio que é uma riqueza, tanto para o professor quanto para o aluno, e quando eu digo professor é tanto da área básica quanto da área pedagógica, porque quando a gente senta para planejar essa proposta, para construir, a gente define algumas questões e vai ao encontro. Por exemplo, a PeCC I que é a primeira, o grupo tá chegando na Instituição, então a recém estamos conhecendo eles; a única experiência que eles tem naquele momento é deles enquanto estudantes [...] (Prof. Pedagogia JC).

- Você relatou as experiências das ciências biológicas, da matemática. Vocês conseguem planejar juntos e depois sentar e avaliar esse trabalho? Aquilo que o [Prof. Biologia JC] trazia: entre aquilo que foi planejado, o que está no projeto, escrito, e aquilo que efetivamente aconteceu? Vocês tem tido espaço para dialogar, para construir a partir disso? A gente sabe que é uma exigência, tá ali no PPC, é uma obrigatoriedade desenvolver essa prática, a gente queira, ou não, mas como é que temos operacionalizado isso? Como uma possibilidade aprendente da docência ou como algo que a gente tem que cumprir porque está na matriz curricular e compõe a estrutura do curso? (Prof. Pesquisadora)

- Num primeiro momento eu acho que o grande grupo fazia isso, porque houve um GT que pensou essa proposição. E aí vinha um retorno para a instituição, mas nem sempre as pessoas conseguiam se apropriar muito bem do que era. A gente teve aqui, de fato foi na prática que veio, mas a gente tinha reuniões periódicas, como podemos fazer, o que vamos fazer, de que modo vamos fazer. Eu lembro que a gente fez várias reuniões [...]. E outro momento foi essa que o grupo avaliou essa prática [referindo-se a uma experiência de PeCC relatada] (Prof. Pedagogia JC) (4º Círculo Dialógico).

Ao retratar sua preocupação entre o que é planejado e o que é desenvolvido, o(a) Prof. Biologia JC problematiza a realidade, a desvela e a partir dos processos reflexivos vai tomando consciência sobre ela. Recordamos, aqui, a fala de uma mulher do povo em um Círculo de Cultura com Paulo Freire, trazida por Fiori (2014a, p. 18): “Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém não vejo. Agora sim, observo como

vivo”. E ao refletir sobre isso, Fiori complementa: “A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (Ibidem).

Ao escutar o diálogo que emerge no Círculo, percebemos que o movimento do distanciamento-desvelamento da realidade ganha força, uma vez que, conforme as sábias palavras trazidas pela mulher no Círculo de Cultura, *enquanto vivo, porém não vejo*. Esse distanciamento das coisas para torná-las presentes encaminha para os processos de construção da consciência; ao olhar para o quê e como os projetos interdisciplinares do componente articulador da PeCC estão sendo efetivados, o(a) Prof. Biologia JC toma consciência de que existe um distanciamento entre o planejado e o feito, demonstrando que essa se constitui em uma dificuldade a ser superada por meio de processos auto(trans)formativos.

A realidade vai se desvelando quando o(a) Prof. Pedagogia JC aponta algumas fragilidades na escolha das temáticas articuladoras o que, talvez, esteja dificultando um planejamento mais articulado e efetivo. De qualquer forma, ressalta a importância dessas práticas, tanto para o(a) professor(a) como para os(as) licenciandos(as), reforçando a perspectiva aprendente da/na docência oportunizada pelos projetos de PeCC. No entanto, mais uma vez, a fala demarca a segregação entre às áreas quando o(a) professora reforça: “[...] e quando eu digo professor é tanto da área básica quanto da área pedagógica”. A pouca articulação-integração entre os professores-formadores e as professoras-formadoras tem se revelado como um dos fatores que tem dificultado a realização da PeCC e de outros trabalhos integradores de forma efetiva.

O(a) Prof. Pedagogia JC retrata no Círculo Dialógico a importância de planejar/construir a proposta, definir alguns questões e ir ao encontro delas, ou seja, fazer as devidas articulações necessárias para que essa prática, efetivamente, aconteça e contribua para a formação dos(as) licenciandos(as). No entanto, como ela mesma ressalta, a PeCC é formadora também para os(as) professores(as)-formadores(as), e, portanto, o momento de avaliar essa prática é fundamental. O GT Licenciaturas⁶⁹ aparece como um grupo que fazia essas articulações em âmbito local (*Campi*) e institucional, mas que, pela fala do(a) professor(a), essas discussões não vêm sendo feitas no no âmbito do *Campus*, nem institucionalmente.

⁶⁹ Grupo de Trabalho das Licenciaturas instituído em 2012, composto por docentes e coordenadores(as) dos cursos de licenciatura, além dos membros da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), envolvendo também a participação dos(as) estudantes e demais servidores(as) (ver subcapítulo 3.2 Os Cursos de Licenciatura no contexto do Instituto Federal Farroupilha: estrutura e organização).



Nessa perspectiva, o(a) Prof. Biologia JC reforça a necessidade de se criar momentos/movimentos onde se possa retomar, aprofundar, intensificar essas discussões e socializar as práticas que tem sido realizadas no decorrer dos quatro anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Institucionais “[...] para que os professores comecem a ter mais ideias e as boas práticas sejam levadas ao conhecimento dos professores”, tendo em vista que neste período houve um aumento significativo no número de servidores no IF Farroupilha. Para exemplificar, no levantamento realizado em 2016, dos(as) 17 (dezesete) coordenadores(as) dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, apenas 4 (quatro) professores(as) se mantiveram na Coordenação no período de dois anos. Esse fato corrobora a preocupação trazida pelo(a) Prof. Biologia JC, apontando para a necessidade de promover espaços formativos para os(as) coordenadores(as) de Curso e os(as) novos(as) docentes que não vivenciaram os processos de construção das Diretrizes, tampouco a reformulação dos PPCs e, por vezes, desconhecem os documentos institucionais que orientam a organização didático-pedagógica dos cursos da instituição. A continuidade dos diálogos retrata um pouco da situação problematizada:

- Eu coloquei pelo meu viés a forma como eu me senti. Na verdade esses temas que tem nas PeCC eu não participei da escolha, mas esses temas muito específicos eu achei um pouco mais difícil, no meu ponto de vista. Mas não sei... Um tema definido em determinado período daria conta de trabalhar sempre? [...] (Prof. Pedagogia JC).

- Na verdade essa parte de mudar o tema acho que nem pode ser feito, o que pode ser feito é algum ajuste curricular. Passa por discussões do GT no nosso campus e não só no nosso campus, Santa Rosa eu sei que tem os mesmos temas... E eu lembro que o motivo de serem colocados esses temas é porque houve uma redução [referindo-se a carga horária do curso], no nosso caso, por semestre e a gente teve que escolher algumas disciplinas, alguns conteúdos específicos pra deixar coletivo ou aparecer mais no nosso PPC. E uma forma de tentar contornar isso foi colocar como tema das PeCCs. Hoje, colocando em prática isso, colocando em discussão, eu vejo que realmente falta algumas coisas. Mas mesmo assim, a gente tem tido experiências de boas práticas. Como esse processo que foi relatado, a prática acontece: vai para o colegiado, é feito o projeto, talvez falte mais colocar esse projeto em pauta. Mas o professor que ministra a PeCC se reúne com os outros professores e escreve o projeto (Prof. Biologia JC) (4º Círculo Dialógico).

Interessante observar que os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas criados até o ano 2013⁷⁰ nos Campi São Vicente do Sul (2009), Alegrete (2011) e Júlio de Castilhos (2013), que participaram dos processos de construção das Diretrizes Curriculares Institucionais, denominaram diferentes títulos às temáticas articuladoras a serem trabalhadas em cada componente de PeCC. Já os demais Cursos fizeram a opção por manter a mesma

⁷⁰ Ver tabela 2 – Ano de criação dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

temática articuladora⁷¹ para os Cursos da mesma área, com uma pequena alteração nos Cursos de Licenciatura em Química, onde os *Campi* Alegrete e Panambi mantiveram a temática “PeCC – Prática Pedagógica I ao VIII” e o *Campus* São Vicente do Sul manteve apenas “Prática Pedagógica I ao VIII”, o que não alterou a ênfase da temática.

Embora possa parecer algo sem muita relevância, o fato dos três Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas que, no período da construção das Diretrizes Curriculares Institucionais que participavam do mesmo GT Licenciaturas, não terem acordado consensualmente com as temáticas das PeCC demonstra que ainda não se tinha (ou talvez ainda não se tenha) uma compreensão tão clara a respeito do que se tratava essa prática. Algo que desperta atenção é que apenas dois Cursos de Ciências Biológicas apresentam temáticas mais específicas, algumas delas voltadas a um conteúdo da área específica de formação, como por exemplo: origem da vida; técnicas laboratoriais para o ensino de biologia; Bio-diversidade: integrando moléculas e organismos; comportamento animal; efeitos das ações antrópicas na evolução da vida na terra; evolução humana.

Isso explica a fala do(a) Prof. Pedagogia JC quando manifesta que esses temas muito específicos se tornam um pouco mais difíceis para trabalhar na PeCC, ao que o(a) Prof. Biologia JC reconhece que “[...] o motivo de serem colocados esses temas é porque houve uma redução, no nosso caso, por semestre e a gente teve que escolher algumas disciplinas, alguns conteúdos específicos [...]. E uma forma de tentar contornar isso foi colocar como tema das PeCC”. Sobre essa mesma questão o(a) Prof. Biologia de outro *Campus* corrobora com o que o(a) Prof. Pedagogia coloca sobre as temáticas muito específicas de PeCC, demonstrando a divergência de compreensão:

O que a gente faz, é no início de cada semestre sentar e planejar. [...] Não tem um nome específico. A Bio de Alegrete também tem um nome específico. Eu, particularmente, tenho receio da gente colocar um nome porque acaba, às vezes, fechando demais. Ainda mais se é um nome de um conteúdo específico. Se é uma temática um pouco mais ampla facilita até para uma pessoa, por exemplo, que é da pedagogia trabalhar também (Prof. Biologia SVS – 4º Círculo Dialógico)

A grande questão que se coloca é que, mais uma vez, fica claro que não existe uma compreensão institucional entre os professores-formadores e as professoras-formadoras sobre o que realmente é o propósito da PeCC, o que também ficou evidenciado no 8º e 9º Círculos Dialógicos onde dialogou-se, especificamente, sobre essa temática. No entanto, essa não é uma especificidade do IF Farroupilha, pois estudos como de Scremin (2014) e

⁷¹ Ver tabela 4– Temáticas da Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.



Silva (2017) sobre os Cursos de Licenciatura da UFSM; Mohr e Cassiani (2017) sobre Cursos da UFSC; Goes e Chamma (2014) da UEPG demonstram que essa foi e/ou ainda é uma problemática a ser (re)discutida nos Cursos de Licenciatura. No entanto, o fato do IF Farroupilha ter as 400 horas de PeCC resguardadas na organização didático-pedagógica e curricular das Licenciaturas, não mesclando esses espaços-tempo com a carga horária dos estágios curriculares e/ou atividades de outra natureza, já se constitui em um avanço significativo. No entanto, é preciso estar ciente sobre o que esclarece o Parecer CNE/CP nº 15/2005 que define o que são essas práticas:

As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p. 03).

O parecer deixa claro que a prática como componente curricular admite diferentes formas de organização, inclusive disciplinas de caráter prático, desde que relacionadas à formação pedagógica e não aos fundamentos técnicos-científicos referentes apenas a área do conhecimento específico, o que não raras vezes acontece. As autoras Mohr e Cassiani (2017) relatam que no grupo de professores(as) da UFSC, ao discutir a reforma curricular do Curso de Graduação de Ciências Biológicas também não tinham essa clareza em relação a PeCC, ou seja, que essa prática a que se destinam 400 horas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 são práticas relacionadas a formação pedagógica. Para tentar demarcar esse espaço,

[...] o grupo de professores da CRC [Comissão de Reforma Curricular do Curso de Graduação de Ciências Biológicas da UFSC] optou por inserir um “P” de Pedagógica na sigla da PCC [Prática como componente Curricular], inaugurando a sigla PPCC [Prática Pedagógica como componente Curricular], em todo o PP [Projeto Pedagógico]. Isso ocorreu logo no início ao verificarmos que era grande a confusão sobre o sentido da palavra “prática” na sigla PCC, ainda mais num curso em que há inúmeras práticas de laboratório. Ao inserirmos o “P” na PCC reafirmávamos em vários sentidos, que essa carga horária deveria ser necessariamente voltada para pensar aspectos ligados à educação e à formação de professores (MOHR; CASSIANI, 2017, p. 67).

Com o relato trazido pelo(a) Prof. Biologia JC podemos perceber que essa, inclusive, foi a intencionalidade do que se pensou na época, quando ele reconhece que “[...] *houve uma redução, no nosso caso, por semestre e a gente teve que escolher algumas disciplinas, alguns conteúdos específicos [...] E uma forma de tentar contornar isso foi colocar como tema das PeCC*”. Esse propósito está totalmente em desacordo como o que traz o Parecer

CNE/CP nº 15/2005 e as Diretrizes Institucionais do IF Farroupilha para os Cursos de Licenciatura (Resolução CONSUP nº 13/2014), no entanto, após quatro anos de implementação, o fato de reconhecer que “*hoje, colocando em prática isso, colocando em discussão, eu vejo que realmente falta algumas coisas*” (Ibidem) já demonstra a tomada de consciência de que é preciso (re)ver, (re)avaliar o feito e lançar novos olhares e fazeres.

Os(as) Prof. Biologia SVS e Prof. Matemática SR retratam um pouco do sentimento e da preocupação que foram trazidas pelo(a) Prof. Biologia JC a respeito da área de conhecimento específico que envolve a formação de professores(as), que é uma angústia e, ao mesmo tempo, uma arena de disputa também na PeCC. Afinal, o que precisa ser trabalhado na PeCC? De que práticas estamos falando? Esses questionamentos perpassam as discussões sobre as PeCCs nos diferentes *Campi* que ofertam Cursos de Licenciatura na Instituição:

Eu vejo a PeCC como um avanço também, mas ainda no nosso campus a gente tem algumas discussões em relação a isso: Ah, é disciplina pedagógica? Não é importante! Ou: Onde é que fica o conteúdo específico? Ou ninguém quer trabalhar de forma integrada, como é a proposta. Então, ainda tem vários problemas em relação a isso. Tem alguns colegas que ainda tem aquela visão: “Ah! É disciplina pedagógica, então é só o pessoal da pedagogia que trabalha. E nós trabalhamos as nossas disciplinas específicas”. Então eu ainda vejo que no nosso Campus a gente tem que avançar nesse trabalho integrado de como é que vai ser essa PeCC, de forma efetiva, como um trabalho em grupo para formar essa pessoa, não pensando em área pedagógica ou específica; eles serão formados professores de biologia. E para isso tem que ter o conteúdo específico e pedagógico (Prof. Biologia SVS – 3º Círculo Dialógico).

A dúvida de alguns professores em relação a inserção da PeCC é que parte matemática específica vai ser deixada de lado. Eu acredito que não seja essa discussão. Pra mim tem sido um aprendizado e um crescimento a cada ano que passa, pelo aprendizado e pelos desafios, aprendendo muito com as atividades propostas pelos alunos, com as demandas que vem das escolas, com os projetos que podem ser desenvolvidos dentro das próprias PeCCs, tudo é crescimento. Eu particularmente estou crescendo com a Instituição, pois não tenho uma experiência muito grande que anteceda a isso (Prof. Matemática SR – 3º Círculo Dialógico).

Não é por acaso que foram realizados o 8º e 9º encontros, agendados pela PROEN IF Farroupilha, especificamente, sobre a temática da PeCC, o que já demonstra uma preocupação institucional às demandas dos *Campi*. Pela importância atribuída a essa metodologia e, ao mesmo tempo, pela dificuldade de entender de que prática pedagógica as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015) e as Diretrizes Curriculares Institucionais (Resolução CONSUP nº 13/2014) se referem, a PROEN realizou reuniões em 2017, com o Setor de Assessoria Pedagógica dos *Campi* para tratar de diferentes assuntos, dentre eles sobre a implementação das práticas



(PPI e PeCC) nos Cursos; e em 2018 com as Direções de Ensino, Setor de Assessoria Pedagógica e coordenações dos Cursos de Licenciatura para discutir como essas práticas vem sendo implementadas. Tendo em vista a recorrência da temática geradora da PeCC, aproveitamos a oportunidade do convite da PROEN do IF Farroupilha para acompanhar esses momentos de diálogos e (re)(des)construções, junto aos(as) Coordenadores(as) de Curso de Licenciatura que também são professores-formadores ou professoras-formadoras, para prosseguir os diálogos sobre a temática geradora da PeCC.

No início do 8º Círculo Dialógico, a preocupação que circundava os(as) docentes era de cunho procedimental no que tange a maneira como vem sendo realizados os registros das PeCC no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Embora os diálogos iniciais no encontro tenham sido de ordem burocrática, a preocupação em desenvolver projetos que realmente articulem os conhecimentos da formação docente, envolvendo questões teórico-práticas, já demonstra a intencionalidade de que a proposição das PeCC transcenda a questão meramente do registro e que todas as Licenciaturas do IF Farroupilha possam convergir para uma proposta que seja assumida institucionalmente.

E com as PeCCs [...] eles estão desde o início em contato com a escola, com alunos, com os professores, então eles vão amadurecendo durante o curso, eles não vão chegar crus no estágio, eles já tiveram vários conhecimentos em contato com as escolas. Eu acho isso bastante importante. No início das PeCC também dá um pouco de medo, o que vai ser essa PeCC. Mas hoje em dia, que bom que existe a PeCC porque eu acho que os alunos crescem bastante e nós, os professores que estão trabalhando com a PeCC, também. E existe uma interação maior neste momento. Então é uma construção que está sendo feita, eu acho que é importante continuar essa conversa, sempre que possível, para socializar mais, para ver esses grupos de trabalho, que foi o que a gente [Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas] fez aqui junto com a matemática, que foi uma prática que a gente aproveitou bastante, tirou as dúvidas. A gente tem dúvidas também [...] (Prof. Biologia SR – 7º Círculo Dialógico).

Eu achei muito importante esse trabalho [referindo-se a uma inserção de PeCC] porque foi, parece, que um choque de realidade. O nosso foco era mostrar que agora eles não eram mais apenas alunos e associar esse olhar com uma carreira de um futuro professor. Eu achei bem legal. Mas eu penso que isso são aprendizagens pra todos nós, acadêmicos e docentes. Eu lembro que tinha uma professora [...] e ela ficou encantada. Ela disse que nunca tinha visto aquela realidade. Imagina para os alunos! Eu penso que eles se dão conta de que esses momentos são de formação pra nós e pra eles, quando a gente coloca que ser professor é um processo ensinante, mas também é aprendente, acho que isso é bastante significativo (Prof. Pedagogia JC - 4º Círculo Dialógico)

Ao mesmo tempo em que se percebe a disputa entre as áreas do conhecimento nos currículos e nas práticas docentes, a recorrência da temática sobre as PeCCs e a própria fala dos(as) professores(as)-formadores(as) demonstram que eles(as) reconhecem nessa

metodologia uma possibilidade importante de articulação entre os diferentes conhecimentos necessários à formação docente e que a fragmentação precisa ser superada. E, para além disso: ao assumir que o professor ou a professora sente medo em relação ao que está propondo com a PeCC, também tem dúvidas, indica que eles(as) se reconhecem como pessoa em processos inacabados e aprendentes sempre; capaz de ensinar aprendendo porque capaz de aprender ensinando. No cenário atual em que vivemos, precisamos compreender que “[...] o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 18), não apenas dos outros e das outras, mas da sua própria aprendizagem. Nas palavras do(a) Prof. Pedagogia JC, uma *“formação pra nós e pra eles, quando a gente coloca que ser professor é um processo ensinante, mas também é aprendente [...]”*.

Pelas discussões trazidas nos Círculos Dialógicos, podemos perceber que diálogos como esses circundam recorrentemente o âmbito das Licenciaturas, sendo que esses momentos/movimentos oportunizam olhar para essas experiências, refletir sobre elas e (re)(des)construir algumas práticas, sem o intuito de impor verdades absolutas, mesmo porque *“ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”* (FREIRE, 2013c, p. 51), realidade que precisa ser problematizada para que seja, realmente, *“um aprendizado e um crescimento a cada ano que passa porque a gente vai aprendendo com os desafios, vai aprendendo com os próprios alunos, com as demandas que vem das escolas”* (Prof. Matemática SR).

Pensar uma relação dialógica pressupõe o rompimento de alguns mitos que foram se construindo acerca do diálogo, principalmente na prática escolar, compreendendo-o como ameaça ou um ato questionador sobre a autoridade do professor ou da professora, um ato permissivo ou como *“bate-papo”*, *“perda de tempo”*, ou ainda, *“jogar conversa fora”*. O diálogo ultrapassa e tem um significado muito maior e abrangente que uma simples conversa. Ele implica, necessariamente, tanto os seres que aprendem como os conteúdos acerca do que aprendem; os argumentos e exposições que se fazem a partir desse(a) sujeito cognoscente e dos objetos cognoscíveis. Por isso mesmo,

O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num *“bate-papo”* desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1999, p. 118).



Para que esse diálogo pedagógico se instaure entre os professores-formadores e as professoras-formadoras nos Cursos de Licenciatura, há que se instituir espaços-tempos para a formação, momentos/movimentos de socialização das práticas, compartilhamento dos êxitos, das angústias, das dúvidas ou simplesmente oportunidades e condições para que os professores e as professoras se conheçam, se escutem, dialoguem e se reconheçam como um grupo que está em exercício em um mesmo curso de licenciatura, cujo objetivo é formar professores e professoras.

6.2.5 Quinta (5ª) Temática Geradora

Nesse movimento, trazemos para discussão mais uma temática geradora que emergiu dos Círculos Dialógicos: **o espaço-tempo para auto(trans)formação permanente**. Durante a realização dos Círculos Dialógicos foram recorrentes os relatos que acenavam para a questão dos espaços-tempo para auto(trans)formação permanente. Ao refletirmos sobre isso, podemos nos perguntar: que espaços-tempo são esses? A maioria dos professores e professoras do IF Farroupilha não possuem 40 (quarenta) horas na instituição, com regime de trabalho de dedicação exclusiva? Além disso, não têm garantido na Regulamentação da Atividade Docente (RAD) 04 (quatro) horas semanais destinadas para formação de professores(as) dentro do *campus*? Esse não seria um bom argumento para pensarmos os espaços-tempo da formação? De que espaços-tempo estamos falando?

Nas colocações dos professores-formadores e das professoras-formadoras apareceu um elemento que consideramos importante trazer para discussão: a figura do(a) professor(a) “multi”, ou seja, um mesmo professor ou uma mesma professora que assume diferentes papéis na instituição, coordena diferentes trabalhos, participa de diferentes grupos, atua em todos (ou quase todos) níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição, como revela o diálogo entre os(as) professores(as)-formadores(as), ao serem questionados(as) sobre fragilidades e potencialidades da atuação docente nos Cursos de formação de professores(as):

- A questão é que nós sempre estamos envolvidos com muitas coisas diferentes e acaba da gente não conseguir direcionar, exatamente, um olhar para o que está acontecendo na licenciatura. Ao mesmo tempo, você tem que dar conta de muita coisa! E daí você tem a reunião com o coordenador de licenciatura, do eixo, do não sei o que, do não sei o que.... e aí você acaba ali, sempre muito envolvida [risos de desabafo] (Prof. Matemática SB)

- Quanto tu falaste em fragilidade, a primeira coisa que me veio a mente foi a questão da atualização. O quanto muitas vezes, claro que a gente tem a

possibilidade desse seminário, enfim, mas às vezes não acontece! Tu consegue ir em algum congresso, alguma coisa, mas daí fica lá no teu campus com aquela prática que está ali e, muitas vezes.... (Prof. Eng. Ambiental JA).

- Atualização na área, no caso? (Prof. Pedagogia 2 JC).

- É... na área... mas como hoje foi falado lá na sala onde nós estávamos: a importância de conhecer as experiências dos outros campi e essas experiências, de repente, a gente conseguir levar para o campo da gente e adaptar de alguma forma. O quanto isso é bom! [para alguns segundos para reflexão e completa a frase] A função da atualização no sentido de “tempo para” (Prof. Eng. Ambiental JA) (6º Círculo Dialógico).

Nesse diálogo aparecem vários elementos que exigem um olhar e uma compreensão para além do dito, para além da palavra falada, uma vez que, como nos apresenta Gadamer (1999, p. 573), “é assombroso até que ponto a palavra falada se interpreta a si mesma, pelo modo de falar, o tom, a cadência etc, assim como pelas circunstâncias nas quais se fala”. O tom de voz do(a) Prof. Eng. Ambiental JA e as reticências na sua fala ao se referir a questão da atualização, fez com que a *palavra falada fosse interpretada em si mesma*. Em um primeiro momento pode até parecer que o(a) professor(a) estivesse se referindo a cursos de atualização, participação em eventos como o que estava participando naquele momento, cursos de pós-graduação, etc, o que se desvela quando assume a que tipo de atualização está se referindo, ou melhor, a “tempo para” a auto(trans)formação com os(as) demais colegas professores e professoras dos diferentes *Campi*. Essas manifestações têm reafirmado que “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 22), o que ratifica o já mencionado pelos professores-formadores e professoras-formadoras de que o compartilhamento de experiências são espaços auto(trans)formativos potentes que necessitam ser (re)pensados e propiciados.

Mais uma vez aparece a necessidade de espaços-tempo para momentos/movimentos de (re)(des)construção dos saberes docentes que transcendam o tempo dedicado a uma multiplicidade de reuniões sobre diferentes assuntos; “[...] a reunião com o coordenador de licenciatura, do eixo, do não sei o que, do não sei o que.... e aí você acaba ali, sempre muito envolvida” (Prof. Matemática SB), sem tempo para olhar o que estão fazendo e como estão fazendo. Esse sentimento é externalizado na fala de outro(a) professor(a)-formador(a) que também compartilha do mesmo posicionamento denunciado pelo(a) professora:

A gente acaba se envolvendo em algumas coisas e a própria instituição está acontecendo... E tu tá num núcleo, tá nisso, tá naquilo e tu não consegue fazer algo. A gente até tenta, o grupo de professores da matemática, às vezes, a gente discute na reunião, a gente fala a respeito disso, o que a gente tem que fazer, que tipo de projeto, mas efetivamente, a gente acaba fazendo alguma coisa mais pontualmente.



Um professor resolve fazer um projeto de ensino, outro professor resolve fazer um projeto de extensão, mas enquanto grande grupo eu acho que há uma fragilidade [...] (Prof. Matemática AL – 6º Círculo Dialógico).

Essa multiplicidade de afazeres docentes acaba gerando um sentimento de angústia, incapacidade e até uma crise de identidade, sem compreender qual o seu papel frente a esses diferentes desafios, sentindo-se sozinho nessa desafiadora tarefa. Cabe recordar que o perfil dos professores-formadores do IF Farroupilha é caracterizado por jovens professores(as), onde 50% deles(as) nunca tiveram experiência em Cursos de Licenciatura anterior ao ingresso no IF Farroupilha (gráfico 10). Esses docentes, além de ir aprendendo a ser professor(a)-formador(a) na prática de *estar sendo*, precisam ainda conhecer a organização da instituição, aprender a cultura institucional, apropriar-se das normativas legais internas, compreender o seu papel em uma instituição que é de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008), e ainda trabalhar com diferentes colegas, com distintas concepções, que atuam em diferentes contextos. O pesquisador Marcelo García (1999, p. 250) constatou em suas pesquisas que a dimensão tempo é a que mais preocupa os professores e as professoras principiantes. O autor enfatiza que:

[...] o tempo é o principal problema dos professores: tempo para realizar o elevado número de tarefas de aula, de investigação, administrativas, etc. O segundo problema é lidar com os colegas, situar-se, posicionar-se na instituição, aprender a cultura da instituição, os seus valores, a sua história não escrita.

O tempo que os professores e as professoras mencionam, por vezes, ultrapassa dimensão do tempo cronológico, uma vez que frente às inúmeras exigências que se colocam aos(às) docentes do IF Farroupilha no exercício da profissão, a organização do tempo se torna algo desafiador: o planejamento das aulas em diferentes níveis; a participação em reuniões pedagógicas; a participação em reuniões de Colegiado de Curso e Colegiados de Eixo; os projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão que participam; o atendimento aos discentes; a participação em algum núcleo específico e, por vezes, a coordenação de algum trabalho dentro do próprio *Campus*. A organização do tempo se torna uma atividade complexa a ser realizada e acaba gerando, às vezes, o sentimento de fracasso, de frustração por não conseguir dar conta de tudo o que o(a) próprio(a) docente espera dele(a) mesmo(a). A fala do(a) Prof. Pedagogia JC no Círculo Dialógico, retrata um pouco deste sentimento:

Quanto a gestão da organização dos tempos para as reuniões, vejam vocês, esse é um... Eu diria assim: que a gente tem, mas até certo ponto. Por exemplo, hoje os professores de matemática estão com 16 horas-aula. E na quarta-feira que é o dia das reuniões, nem sempre nós conseguimos encaixar essa reunião. Às vezes acontece que um aluno precisa, são tantas outras reuniões, né? Agora mesmo o grupo está reunido vendo outras questões e não tem como vir aqui! [...] E assim a gente vai indo (Prof. Pedagogia JC – 4º Círculo Dialógico).

Narrativas como essas apontam que os espaços-tempo institucionais precisam ser melhor organizados, com um planejamento claro e com foco na formação permanente de professores(as), onde se trabalhe e se articule as necessidades mais emergentes, buscando dar conta das especificidades “micro” dentro da realidade “macro” da instituição. Pimenta e Anastasiou (2014) vão dizer que o levantamento diagnóstico dos problemas da realidade, quando realizado de forma coletiva, já se constitui uma ação formativa. E esse movimento, “por ser processual, não se pode desconsiderar a questão do tempo” [grifo das autoras] (p. 110) por se tratar de processos de preparação pedagógica que, segundo as autoras, deve estabelecer os objetivos, as etapas e os encaminhamentos a serem feitos, no decorrer de um tempo pré-estabelecido, a partir dos problemas que emergiram da realidade vivenciada.

Por vezes, essa se mostrou uma dificuldade apontada para que, efetivamente, aconteçam os espaços-tempo para formação, como podemos observar nos fragmentos de diálogos problematizados nos Círculos pelos professores e pelas professoras:

Eu vejo que no ano de 2015 quando eu cheguei, a impressão era que para a formação continuada era dada um pouco mais de ênfase. A gente tinha reuniões praticamente semanais ou quinzenais, tratando da parte da formação pedagógica, vamos dizer assim. Do ano passado até agora vejo que caiu bastante, as reuniões, normalmente, não são de formação (Prof. Matemática AL – 6º Círculo Dialógico).

Bom, se vai para uma reunião, as reuniões são sempre problemáticas. A gente nunca consegue! É um puxa pra lá... cada um puxando pro seu lado é uma coisa muito... Não tem integração! E isso os alunos sentem, os alunos falam pra gente, mas apesar de tudo isso a gente tem bons alunos, bons professores atuando, entende? Então até é meio contraditório dizer isso (Prof. Pedagogia 2 SVS – 5º Círculo Dialógico).

Qual o momento que nós temos para conversar, discutir sobre o que, como estamos, de que forma estamos trabalhando tal conteúdo, tal temática? É raro e como seria importante se nós tivéssemos espaço para o planejamento mais efetivo. Como isso é importante! Até para pensar e desenvolver atividades interdisciplinares [...] Eu gostaria de poder ter esses momentos que a gente acaba não tendo, muitas vezes! (Prof. Pedagogia SA – 4º Círculo Dialógico).

Quando os professores e as professoras colocam na roda e denunciam que as reuniões são sempre problemáticas e que, normalmente, não são de formação precisamos



retomar algumas perguntas que já foram feitas: de que espaços-tempo de formação ou auto(trans)formação permanente estamos falando? O que tem pautado as reuniões pedagógicas? O que tem tornado as reuniões problemáticas? Como ocorrem? Em que momentos? Isso contribui, ou não, no exercício da docência? Essas dimensões são pensadas, problematizadas, individual e institucionalmente? Como os professores-formadores e as professoras-formadoras percebem as implicações de um espaço de troca, compartilhamento de saberes e experiências no espaço institucional, ou a falta dele?

O fato de o(a) Prof. Pedagogia SA mencionar que *gostaria de ter esses momentos que a gente acaba não tendo, muitas vezes*, evidencia que os espaços-tempo que estão sendo organizados na instituição não tem atendido o objetivo da auto(trans)formação permanente, o que é corroborado pela fala do(a) Prof. Matemática AL, ao mencionar que as reuniões, normalmente, não são de formação.

Ferry (2004) é enfático ao mencionar que é preciso haver condições para que a formação tenha lugar, para que o trabalho sobre si mesmo(a) aconteça, as quais elucida:

Veo tres concisiones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y vo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mesmo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo⁷² (FERRY, 2004, p. 55).

Contraditoriamente ao que defende Ferry, entendemos que a experiência do professor ou da professora também se constitui em um movimento auto(trans)formativo da/na docência; no entanto, concordamos com o autor de que é preciso que haja condições de lugar, tempo e relação com a realidade para que esses processos aconteçam, o que ficou evidenciado nas falas e diálogos com os professores-formadores e as professoras-formadoras. Diálogo, esse, que não é casual, mas fundamenta-se no principal movimento do trabalho sobre si mesmo(a), por meio do qual é possível refletir sobre o feito e sobre novas maneiras de fazer; “daí o destaque dado a força das narrações, tanto escritas quanto orais,

⁷² Tradução nossa: “Vejo três condições para realizar esse trabalho sobre si mesmo: condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Trabalhar sobre si só pode fazer-se nos lugares previstos para tal propósito. Se um está fazendo um trabalho profissional, trabalha para os outros; o professor da classe que trabalha para os alunos. Não se forma. E vocês vão me dizer seguramente: sim porque desenvolve sua experiência. E eu lhes respondo: mas esta experiência não vai ser formadora para ele, só será se em um certo momento, e em um certo tempo, trabalha sobre si mesmo. Pensar, ter uma reflexão sobre o que se tem feito, buscar outras maneiras para fazer..., isso quer dizer o trabalho sobre si mesmo”.

que, como manifestações do pensamento, permitem representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar uma ação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 115).

Compartilhamos da concepção de que é preciso haver momentos/movimentos específicos para o trabalho sobre de si mesmo(a); dos(as) professores(as) poderem olhar para sua própria prática e refletir sobre ela, vislumbrando outras possibilidades. Esse trabalho sobre si mesmo(a) se estabelece, fundamentalmente, na relação do eu com os(as) outros(as) no diálogo, no dizer a sua palavra e estar aberto à escuta da palavra do(a) outro(a), com quem se pode aprender e se auto(trans)formar. Nessa dinamicidade, pensando um projeto de conhecimento que assuma uma perspectiva de formação (JOSSO, 2010a), os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos ganham força “[...] porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (Ibidem, p. 27).

No espaço-tempo dos Círculos Dialógicos outros *olhares para si* foram lançados no entrecruzamento dos diálogos, despertando a reflexão sobre a prática, sobre diferentes instâncias de atuação do professor e da professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), bem como os reflexos dessa trajetória nos processos de sua constituição docente. Ainda sobre as fragilidades e potencialidades da atuação como professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura, em um dos diálogos, novamente veio à tona a discussão sobre os espaços-tempo de atuação do(a) formador ou formadora que vivencia diariamente diferentes desafios na mesma instituição, mas em contextos totalmente diferenciados, sendo apontados como uma potencialidade. Dada a riqueza do diálogo, trazemos os fragmentos das narrativas que ajudam a elucidar essas questões problematizadas entre os professores-formadores e as professoras-formadoras:

- *Eu acho que de potencialidade em relação a docência no Instituto é a possibilidade de circular por diferentes níveis. Eu acho que isso é uma coisa bastante interessante pra quem trabalha com as licenciaturas: estar em uma instituição onde você tem o ensino médio, o subsequente, onde você está no ensino superior, na licenciatura ou tecnólogo. Essa diversidade de níveis, no Proeja também, nas modalidades, eu acho que isso enriquece muito um professor, um formador (Prof. Física SB).*

- *Eu acho que a questão de perpassar pelos diferentes níveis tem o ponto positivo e o ponto negativo. Acho que o ponto negativo é que a gente não consegue se dedicar tanto a questão do planejamento do superior que exige mais, na minha opinião (Prof. Matemática SB).*

- *Na pesquisa! (Prof. Pedagogia 2 JC)*

- *Também! Porque a gente acaba fazendo muita coisa ao mesmo tempo. Coisas diferentes! O que exige muito da nossa postura, por exemplo: em um mesmo dia eu atendo o integrado, depois vou para o PROEJA e nos dois últimos eu tenho o Superior. Então quer dizer: eu tenho que ficar me equilibrando, nivelando. Mas, enquanto professora das práticas de ensino, hoje eu não sou a mesma no integrado.*



As inquietações que eu discuto com os meus alunos nas práticas me provocam nas minhas atitudes no integrado. Então, hoje, se eu não me proponho a alguma coisa a mais, eu não me sinto a vontade de fazer com que meus alunos, futuros professores, se proponham. Então a cobrança que eu faço deles eu acabo fazendo pra mim também. Esse é um ponto positivo (Prof. Matemática SB).

- Bem isso que eu sinto também! Exatamente! Pra mim o integrado, o PROEJA são laboratórios. Então como professora de Ensino de Biologia, como é que eu vou cobrar alguma coisa, querer que o meu aluno faça alguma coisa diferente se eu não vou fazer? Tem essa questão! (Prof. Biologia 2 SR)

- Muitas experiências que eu tenho no integrado eu consigo levar para a discussão nas Licenciaturas e os alunos das práticas de ensino me ajudam a clarear as dúvidas que eu tenho também. Essa troca também acontece (Prof. Matemática SB).

- Eu consigo propiciar momentos em que o PROEJA faz um diálogo com a licenciatura e, de vez em quando, também a pós em gestão escolar faz um diálogo com as licenciaturas ou com o PROEJA, que são os cursos nos quais eu atuo. Então eu acho que possibilitar esse diálogo, tanto provoca uma reflexão em mim quanto os próprios estudantes dos diferentes níveis (Prof. Pedagogia JC). (6º Círculo Dialógico)

Neste fragmento manifestam-se diferentes questões que implicam e se implicam quando refletimos com professores-formadores e professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura que atuam, exclusivamente, no magistério EBTT. A forma de organização dos Institutos Federais na oferta destes cursos também se constitui em um diferencial, uma vez que a não departamentalização favorece momentos de integração e aprendizagens entre o grupo de docentes:

- Eu acho que a “não departamentalização”, porque querendo ou não, a gente circula. Você é da pedagogia, mas circula com o pessoal da matemática, da biologia numa tranquilidade, o que numa universidade departamentalizada a gente sabe que isso não existe. Eu acho que isso engrandece o curso. Todo mundo sai ganhando (Prof. Pedagogia 2 JC).

- Eu acho que o próprio perfil da instituição é diferente da universidade [...]. No meu entendimento, ela contribui na nossa formação enquanto docente (Prof. Pedagogia SB). (6º Círculo Dialógico)

As problemáticas levantadas e socializadas pelos formadores(as) ao mesmo tempo em que apontam as fragilidades, demonstram as riquezas, as potencialidades, as aprendizagens de quem atua nesse campo diverso de atuação, ratificando a processualidade da constituição da docência no próprio exercício profissional.

O exercício da docência em vários cursos, em diferentes níveis e modalidades de ensino, demanda ainda mais tarefas aos(às) docentes, pois inclui reconhecer os propósitos distintos dos cursos e seus respectivos espaços de atuação, assim como as singularidades dos perfis profissionais. Essa é uma especificidade dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos Institutos Federais, constituindo um perfil diferenciado do(a) profissional que atua no magistério superior; não há como os professores e as professoras

vivenciarem a docência nesses diferentes níveis e modalidades de ensino sem serem afetados(as) por eles, afinal, como diz o(a) Prof. Biologia 2 SR, “*o integrado, o PROEJA são laboratórios*”.

Ao elucidar os motivos “positivos” e “negativos” da atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino, o(a) Prof. Matemática SB traz a tona, novamente, a questão dos espaços-tempo para o planejamento que precisa ser diferenciado, conforme também mencionado anteriormente pelo(a) Prof. Pedagogia SA, muito embora a ênfase dada seja referente ao planejamento no nível individual. Aponta a dificuldade em fazer *muita coisa ao mesmo tempo; coisas diferentes* (Prof. Matemática SB), referindo-se ao exercício em mais de um nível e/ou modalidade de ensino em um mesmo dia por exemplo, o que exige um planejamento diferenciado.

Quando o(a) professor(a) menciona que a atuação em diferentes instâncias limita o tempo de planejamento no superior e a Prof. Pedagogia 2 JC complementa: “*na pesquisa*”, retrata a preocupação do(a) professor(a) em relação ao planejamento, mas também em relação a instituição e, principalmente, aos órgãos de avaliação externa que os cursos superiores de graduação são submetidos, com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, que possui a Dimensão 2 voltada, especificamente, ao corpo docente (MEC/INEP, 2017), devendo cumprir as mesmas exigências do profissional do magistério superior que atua, exclusivamente, nesse nível de ensino.

Embora reconhecendo as limitações dos espaços-tempo de atuação docente, as potencialidades foram fortemente apontadas no diálogo entre os professores-formadores e pelas professoras-formadoras, fazendo com que muitos e muitas se sentissem provocados(as) a *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014a). Consideramos essa interlocução com a prática fundamental ao processo de formação permanente, tanto do(a) professor(a)-formador(a) como dos(as) licenciandos(as), fazendo as conexões e reflexões sobre e a partir da realidade vivenciada na docência, uma vez que, de acordo com Marcelo García (1998, p. 52), “as pesquisas realizadas mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas”.

Esses momentos/movimentos formativos de olhar para si fizeram com que outros movimentos dos Círculos Dialógicos emergissem com força: a descoberta do inacabamento e a tomada de consciência, que vem acompanhada da coerência necessária à práxis docente. Descobrir-se inacabado(a), mas consciente do seu inacabamento é o que nos constitui gente;



por isso, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1998, p. 59).

A possibilidade de ir além ficou fortemente evidenciada nos diálogos com os professores-formadores e com as professoras-formadoras, ao mencionarem que “*muitas experiências que eu tenho no integrado eu consigo levar para a discussão nas Licenciaturas e os alunos das práticas de ensino me ajudam a clarear as dúvidas que eu tenho também. Essa troca também acontece*” (Prof. Matemática SB). A abertura ao outro e à outra, a possibilidade de aprender com todas e todos, inclusive e fundamentalmente com nossos(as) estudantes, demonstra uma humildade epistemológica e a consciência de que somos seres inacabados e em constante processo aprendente; é isso que impulsiona a busca constante pela coerência docente. Nesse movimento,

Esse *eu* aparentemente permanente muda de identidade, nela habitam vários ao mesmo tempo. Sobre quê eu me fundamento para pensar o que penso e fazer o que faço? Esses fundamentos são colocados à prova nos discursos e nas práticas universitárias. Coerências e incoerências interiores são mobilizadas, colocadas em alerta, convocadas para comparecer provocando uma desordem benigna, criando a indecisão, gerando uma procura, um questionamento (JOSSO, 2010b, p. 236).

A dialética entre as coerências e incoerências mobiliza a reflexão sobre o ser professor ou professor *aparentemente permanente* que vai se modificando, a partir de um refletir sobre o próprio pensar e o próprio fazer, o que impulsiona um questionamento sobre si mesmo(a), sua identidade docente, gerando o que Josso vai chamar de *desordem benigna*. Ao apontar o “lado positivo” desses diferentes espaços-tempo, dessa *desordem benigna*, o esforço pela coerência é reconhecido pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras como um aspecto que enriquece a sua constituição docente e, conseqüentemente, sua práxis.

Nos diálogos vai emergindo a consciência do inacabamento e, com ela, a tomada de consciência de que é preciso coerência entre o dito e o feito; como ressalta o(a) Prof. Biologia 2 SR: “[...] *como é que eu vou cobrar alguma coisa, querer que o meu aluno faça alguma coisa diferente se eu não vou fazer?*”. Por isso mesmo Freire é enfático ao afirmar que a busca pela coerência não é um favor que fazemos aos outros ou as outras, mas uma maneira ética de ser, de se comportar (FREIRE, 2000b); e é em busca dessa ética que os formadores e as formadoras, conscientemente, reconhecem que “[...] *se eu não me proponho a alguma coisa a mais, eu não me sinto a vontade de fazer com que meus alunos, futuros professores, se proponham. Então a cobrança que eu faço deles eu acabo fazendo pra mim também*” (Prof. Matemática SB). Para assumir-se um(a) professor(a)-formador(a) ético(a)

É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. [...] Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção (FREIRE, 2013a, p. 90-91).

Os Institutos Federais são espaços propícios para *forçar uma nova opção*, para ousar, vivenciar diferentes experiências da docência e para o compartilhamento entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; nas palavras do(a) Prof. Pedagogia JC, atuar nesses diferentes espaços-tempo e “[...] *possibilitar esse diálogo, tanto provoca uma reflexão em mim quanto os próprios estudantes dos diferentes níveis*”, o que demonstra que ao ensinar também se aprende e ao aprender também se ensina. Machado (2008) vai corroborar nesse sentido, afirmando que a ação docente no âmbito da Educação Profissional está fortemente vinculada a prática, aos processos de reflexão e de pesquisa, ao trabalho cooperativo, a diversidade dos campos de atuação que exige um envolvimento e comprometimento com a própria auto(trans)formação permanente, a fim de conhecer as possibilidades de atuação docente, bem como os limites do trabalho neste contexto. Portanto,

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Reconhecer os diferentes espaços-tempo de atuação do docente da Educação Profissional como possibilidades é compreender que a constituição da docência não está dada, mas em permanente processo aprendente. Estar em exercício em um contexto como esse acaba por *forçar uma nova opção* a que se refere Freire: a opção de aceitar que é docente de uma instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional, que busca ser excelência na formação de técnicos de nível médio e de professores(as) para educação básica (IF FARROUPILHA/PDI 2014-2018, 2014b), vendo os diferentes campos de atuação como possibilidades aprendentes da/na docência, como revelam os(as) formadores(as):

A gente também tem esse privilégio de, como professor de matemática, ao mesmo tempo de estar formando professores estar em constante aprendizagem com os



nossos alunos de ensino médio, proeja e subsequente. Então eu vejo como um dos papéis principais dos Institutos: oportunizar ao professor não simplesmente trabalhar no nível superior ou no nível de pós-graduação, mas trabalhar no nível médio, isso é fundamental para nós enquanto formadores. O que a gente percebe dos alunos por vezes, é a seguinte questão: como vou cobrar dos meus alunos, pedir para que seja feito algo se eu nunca utilizei na prática aquela maneira de ensinar, aquela metodologia ou aquele recurso em sala de aula. Então como professores formadores a gente tem propriedade pra falar isso porque também atua em outros níveis de ensino. [...] a minha caminhada é mais longa aqui dentro do instituto, em função dessa atuação em todos os níveis. Eu acho que trouxe um crescimento significativo, importante para todos nós enquanto formadores (Prof. Matemática SR – 1º Círculo Dialógico).

E pra mim o grande desafio de trabalhar no Instituto é esse: trabalhar no PROEJA, trabalhar na Licenciatura, trabalhar na pós-graduação. Eu trabalho com cada um, mas ao mesmo tempo eu posso articular os meus alunos do PROEJA, tirando lições para os meus alunos das Licenciaturas. [...] Quando os alunos da Biologia e da Matemática visitam o PROEJA e também falam sobre as dificuldades e como eles percebem esse aluno da EJA. Então esses encontros dentro da instituição é uma coisa muito valiosa que outras instituições não têm, e nós temos! (Prof. Pedagogia JC – 4º Círculo Dialógico).

Obviamente que, mesmo trazendo as contribuições dessa experiência formadora, os(as) docentes também reconhecem as implicações do exercício de um mesmo professor ou professora em diferentes níveis e modalidades, como muito bem problematizam quando trazem o “lado positivo e o lado negativo” do exercício da docência nesses diferentes espaços-tempo. No entanto, não negar o “lado positivo” faz com que cada formador ou formadora olhe para sua própria trajetória, avalie o que e como tem feito e se predisponha a aprender sempre.

Como bem colocam os professores-formadores e as professoras-formadoras, ao mesmo tempo em que a atuação multi do(a) professor(a) é um desafio, é também uma possibilidade, uma vez que permite que, a partir da sua própria experiência docente, tenha subsídios para trabalhar com os(as) futuros(as) professores e professoras, a partir de experiências concretas e das aprendizagens que o(a) próprio(a) professor(a) vai construindo nesse caminhar, portanto, “trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, 18). Assim, a prática só gera conhecimentos auto(trans)formativos e de desenvolvimento profissional se for problematizada, se houver um planejamento reflexivo que permita o docente propor, desenvolver e avaliar o feito, registrando, documentando os passos dados para que possa (re)olhá-lo e, sempre que necessário, reformular o pensado e o feito, transformando-o em um novo fazer. E, além disso, compartilhando esses momentos/movimentos com o grupo para que sejam enriquecidos e construídos na perspectiva de um conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2009).

Discutir os espaços-tempo da auto(trans)formação permanente é olhar para o que estamos fazendo com os momentos que temos garantido na instituição: o que temos feito nesses espaços-tempo? Estamos aproveitando esses momentos para olhar o que vimos construindo dentro da profissão? Existe um olhar reflexivo dos professores e das professoras para o próprio trabalho? Esses momentos/movimentos são planejados a partir das necessidades diagnosticadas da realidade institucional? Como temos nos sentido nestes espaços-tempo? Eles têm sido, de fato, auto(trans)formativos? Em alguns momentos/movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos esses questionamentos foram problematizados pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras. Durante a participação em um dos Círculos Dialógicos, o(a) Prof. Matemática SR compartilhou um posicionamento que fez com que todo grupo refletisse a respeito:

- A questão da formação apareceu em algumas falas. E olhando pra dentro do nosso espaço lá no campus, a gente tem conseguido se autoformar no grupo, com o grupo? (Prof. Pesquisadora)

[Silêncio por alguns longos segundos....]

- Nós, enquanto grupo [da Licenciatura em Matemática], a gente discute bastante, a gente conversa entre si, procurando um resolver a questão do outro, discutir dúvidas, falar as preocupações, mas um nível de formação eu acho que é bem difícil de fazer, até pela questão de tempo (Prof. Matemática AL)

- Eu já coloco que não é só a questão de tempo, é questão de comungar da mesma ideia de que isso é necessário. A gente sabe que num conjunto de professores nem todo mundo dá a devida importância, e todos sabem que existem conflitos de ideias, existem conflitos de importância, existem várias situações que fazem a situação não dar certo. Muita gente não vai se encontrar nunca porque não é todo mundo que quer. Então quando você quer muito uma coisa, dá jeito para que aquilo aconteça. Quando você não quer você cria “n” empecilhos, qualquer coisa é mais importante. Isso acontece pra organizar um horário, pra organizar uma PeCC, pra organizar qualquer coisa. A gente sabe que isso é uma grande fragilidade. [...] O que acontece: esses conflitos fazem com que, ao invés de facilitar, se dificultem as coisas. [...] A divergência de ideias é interessante para você construir novos caminhos, novas ideias, construir novos conhecimentos, mas às vezes elas dificultam essa construção, muito mais do que deveriam. Então causam um certo problema! (Prof. Matemática SR) (6º Círculo Dialógico)

O(a) Prof. Matemática SR toca em uma questão que consideramos de extrema relevância: a questão do querer, da adesão à proposta do que se quer e de que concepções comungamos quando falamos em auto(trans)formação permanente. Pimenta e Anastasiou (2014) apontam para a necessidade de se estudar e propor encaminhamentos que envolvam o coletivo que se pretende atingir, tendo claro que, embora se defenda a perspectiva da coletividade, da “[...] abrangência coletiva ao trabalho, é preciso destacar que a adesão deve ser voluntária [grifos das autoras], pois não se faz mudança por decreto” (Ibidem, p. 110). Portanto, pensar uma proposta coletiva de trabalho-auto(trans)formação requer compreender



que “quando você não quer você cria ‘n’ empecilhos, qualquer coisa é mais importante” (Prof. Matemática SR). E ainda complementa, afirmando que, às vezes, “não é só a questão de tempo, é questão de comungar da mesma ideia de que isso é necessário”. E para “comungar da mesma ideia”, as pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2014) destacam três elementos importantes aos processos auto(trans)formativos e identitários do(a) professor(a), [re]significando o tempo da formação que ultrapassa a dimensão cronológica:

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 115)

Com isso não estamos defendendo que instituir espaços-tempo físicos e cronológicos não seja importante para que os processos auto(trans)formativos aconteçam; neste cenário a instituição tem um papel fundamental de fomentar, oportunizar e criar espaços internos para que os conhecimentos sejam discutidos, compartilhados e (re)construídos, o que envolve reflexão e avaliação constante sobre e a partir da prática.

No entanto, esses três elementos trazidos por Pimenta e Anastasiou (2014) apontam para a dimensão da autoformação, mas também da interformação, conforme conceito defendido por Marcelo García (1999). Mesmo o autor defendendo que “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação” (Ibidem p. 22), ressalta que embora a capacidade e vontade se dê no nível individual, ela não é autônoma, uma vez que é por meio da interformação que os professores vivenciam contextos de aprendizagem capazes de proporcionar sua auto(trans)formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta perspectiva, “querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com nossos sonhos estratégicos” (FREIRE, 2013a, p. 166).

Evidentemente que se o professor ou a professora não aderir a proposta e assumir esse projeto coletivo, se não (re)avaliar e modificar sua forma de agir e não exercitar os processos de autoconsciência, a partir da reflexão sobre sua própria prática, dificilmente estará aberto a processos auto(trans)formativos. Talvez a questão que se coloca não é o conflito, a divergência de ideias que, como coloca o(a) Prof. Matemática SR, são interessantes para construir novos caminhos, novos conhecimentos, mas o que realmente dificulta a efetivação

de processos auto(trans)formativos é que nem todos e todas aderem ao mesmo projeto de formação que se entende que seja necessário e aí a adesão, a ação e a autoconsciência se tornam necessárias.

O projeto auto(trans)formativo não pode ser pensado apenas a partir da heteroformação (GARCÍA, 1999) que se organiza e se desenvolve alheios ao envolvimento e comprometimento dos professores e das professoras com as ações formativas, mas precisa se constituir na perspectiva da interformação (Ibidem) que se configura nas ações educativas que ocorre entre os(as) docentes, a partir das demandas levantadas por eles(as) e do planejamento, num trabalho em equipe. Para tanto, a

Adesão conquistada não é adesão porque é *aderência* do conquistado ao conquistador através da prescrição deste àquele. A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade. Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia (FREIRE, 2014a, p. 228-229).

No momento em que os professores-formadores e as professoras-formadoras se sentem desafiados(as) pela *realidade mediatizadora* e provocados a (re)(des)construí-la, acontece de fato a adesão verdadeira ao projeto auto(trans)formativo e não apenas uma adesão conquistada, na perspectiva aqui defendida.

6.2.6 Sexta (6ª) Temática Geradora

Apostando na possibilidade da adesão verdadeira a que se refere Freire (2014a), que é livre de opções, que se volta sobre a realidade para ser problematizada e, a partir dela, apontados novos desafios, é que surge na dinamicidade dos encontros, mais uma temática geradora: **os Círculos Dialógicos como possibilidade de compartilhamento e auto(trans)formação permanente com professores e professoras.**

No emaranhado dos diálogos que se entrecruzaram no decorrer dos encontros, em diferentes momentos/movimentos os(as) interlocutores(as)-coautores(as) mencionaram os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de espaços-tempo de auto(trans)formação permanente, propiciando momentos/movimentos em que os professores-formadores e as professoras-formadoras disponibilizaram um pouquinho do seu “tempo do fazer” para o “tempo de dialogar e refletir *com*”. Nos dois primeiros encontros os(as) interlocutores(as)-coautores(as) foram questionados(as) sobre a expectativa em relação a



participação nos Círculos Dialógicos, o que esperavam desses espaços-tempo, que olhares e projeções lançavam a respeito da proposta, a fim de conhecer as expectativas dos(as) sujeitos que se dispuseram a percorrer conosco essas possibilidades auto(trans)formativas.

Nas primeiras intervenções, já foram externando suas perspectivas em relação a realização dos encontros e compartilhando algumas angústias e necessidades que vivenciavam em seus processos formativos:

- Eu me proponho a participar também para conhecer o que dizem os colegas a respeito dos seus cursos, nos seus campi, para que a gente também possa nessa discussão trazer alguma coisa para o nosso curso e poder socializar com os profes que atuam nele. [...] (Prof. Matemática SR).

- Da minha parte eu acho que a gente vai se formando quando entra na Instituição... é o meu caso e pelo que eu tenho observado nos colegas eles também tinham pouca experiência antes de entrar na Instituição e a gente vai tendo que aprender com as práticas, com os erros, com a formação, com a participação em alguns eventos. [...] Acho que tem uma necessidade bem presente que é a nossa formação, que às vezes a gente deixa um pouco de lado e vai se formando ao longo do curso e a gente precisa também buscar algumas coisas fora da nossa experiência, na prática, em eventos e discutir com os colegas e esse acho que vai ser um momento bem interessante de articulação entre os campi (Prof. Biologia JC) (1º Círculo Dialógico).

A necessidade de socializar com os(as) demais professores e professoras, dentro e fora do próprio *campus*, é manifestada nas falas dos professores-formadores e das professoras-formadoras. E aqui se retoma o que já foi apontado pela pesquisa: trata-se de professores e professoras jovens que estão se iniciando na docência superior, “*tendo que aprender com as práticas, com os erros, com a formação, com a participação em alguns eventos*”, como relata o(a) Prof. Biologia JC. Formadores e formadoras que iniciam a docência repletos(as) de dúvidas, angústias, que sentem a necessidade de compartilhar o que, como, de que forma vêm desenvolvendo sua prática dentro do Curso, no *campus* e, também, nos demais *campi* com a mesma oferta. Essa articulação entre os *campi*, por meio dos Círculos Dialógicos, é uma expectativa anunciada e pode se tornar algo interessante, conforme mencionado pelo(a) Prof. Biologia JC.

Um dos objetivos desse estudo de doutoramento foi, exatamente, o de investigar se os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos poderiam se constituir em espaços-tempo de auto(trans)formação permanente com professores-formadores e professoras-formadoras que atuam em Cursos de Licenciatura. Transcorridos os encontros que reuniram diferentes pessoas, diversas vozes, diferentes saberes e fazeres, fomos percebendo a riqueza e, ao mesmo tempo, os desafios que se impõe à Pesquisa-auto(trans)formação.

Um desses desafios é a carência de espaços-tempo para os professores-formadores e as professoras-formadoras olharem para seus processos auto(trans)formativos, que é manifestado pelo(a) professor(a), quando reconhece: “*Acho que tem uma necessidade bem presente que é a nossa formação, que às vezes a gente deixa um pouco de lado*”. Se, por um lado, há uma carência de espaços-tempo de auto(trans)formação permanente, a dificuldade maior reside em como organizá-los na Instituição, o que ficou evidenciado pelo reduzido número de professores-formadores e professoras-formadoras que participaram dos Círculos Dialógicos e pelos relatos dos(as) que participaram.

Nesse sentido, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos aparecem como possibilidade para *não deixar de lado* a formação docente, o que é corroborado nos diálogos dos(as) professores(as):

- *Eu penso que é a troca de informações sobre as nossas experiências. E que essas trocas possam influenciar, de fato, positivamente na nossa prática porque se nós estamos abertos a aprender, então vamos aprender e, com certeza, mudar a cada dia, qualificar nossos processos didáticos, nossas formas de ensinar e aprender, considerando a emergência de qualificar a docência [...]* (Prof. **Pedagogia SA**).

- *Eu vejo [os Círculos Dialógicos] como um momento de formação, também a partir da visão dos demais colegas. A gente discute muito aqui no colegiado, NDE, ou com os colegas professores, o que pode ser melhorado, o que está dando certo, o que não está dando, mas é a partir da nossa realidade. Claro, tem que ser a base, mas a visão de outros colegas, de outros campi, também tem muita coisa para agregar. Então eu vejo como um momento, também, de aprendizado, de compartilharmos algumas coisas nossas aqui, mas também de ouvir os colegas e refletir sobre isso nos nossos cursos, nas nossas práticas* (Prof. **Biologia JC**).

- *Eu acho muito importante que a tua tese vai ser sobre algo que eu considero muito relevante para o Instituto que é a formação dos docentes formadores de docentes. Então como não se inserir nesse momento se é algo que tem haver com o trabalho que a gente faz e com a nossa própria formação? Acho que é um espaço que se gera pra gente poder repensar, refletir, compartilhar alguma coisa com os colegas e também sentir esses anseios dos demais colegas. Acho que é um passo importante esse momento. [...] E a nossa presença nesses momentos também é um testemunho para os alunos de que nós também estamos buscando, porque não é algo que vem da nossa formação [...]. Então eu acho que todos nós teríamos que aproveitar mais esses espaços de formação [...] E quanto mais a gente se insere, mais a gente está envolvida e mais está aprendendo. Temos que compartilhar!* (Prof. **Pedagogia JC**) [...]

- *Com certeza um momento de aprendizado e para qualificar nosso trabalho. Escutar a experiência dos colegas hoje já foi muito proveitoso e formativo para mim! Seria muito bom se todos, ou a maior parte dos nossos colegas, também participassem destes debates* (Prof. **Agronomia JA**) (2º Círculo Dialógico).

A abertura em buscar sempre, querer aprender, *qualificar nossos processos didáticos, nossas formas de ensinar e aprender* (Prof. **Pedagogia SA**); *o que pode ser melhorado, o que está dando certo, o que não está dando, [...] ouvir os colegas e refletir sobre isso nos nossos cursos, nas nossas práticas* (Prof. **Biologia JC**) e, fundamentalmente, perceber esses momentos/movimentos como um *espaço que se gera pra gente poder repensar, refletir,*



compartilhar alguma coisa com os colegas e também sentir esses anseios dos demais colegas (Prof. Pedagogia JC), com certeza, são objetivos da proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, uma vez que na

[...] organização de Círculos Dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, a “dizer a sua palavra” (FIORI, in FREIRE, 2011). Juntos, pela “leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 2011), intentamos desvendar a realidade, com olhares atentos e com distanciamentos críticos, para desenvolver a capacidade crítica e criativa pela qual chegamos à “conscientização” (Ibidem) enquanto comprometimento com a transformação da mesma, por meio de cujos movimentos também nos auto(trans)formamos (HENZ, 2015, p. 19).

Com a vivência dos/nos diferentes movimentos nos Círculos Dialógicos, o grande objetivo almejado é a auto(trans)formação de todos e todas; no entanto, se durante a participação dos/nos Círculos Dialógicos for suscitado um ou dois movimentos⁷³, seja a escuta sensível e o olhar aguçado; a emersão-imersão da/na realidade; o distanciamento-desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; registros re-criativos; conscientização ou a tomada de consciência por meio dos diálogos problematizadores, ousamos apostar que já ocorreram movimentos auto(trans)formativos. Movimentos que poderão ser capazes de provocar, problematizar, refletir, re-admirar, olhar de novo o que vem sendo feito e, até mesmo, mudar as formas de compreender a profissão; a docência; o papel como formador; os espaços-tempo auto(trans)formativos; a forma de perceber seus(suas) licenciandos(as) e os próprios processos aprendentes, de (des)(re)construir sua trajetória docente, desde que se tornem permanentes nos seus processos auto(trans)formativos. Por isso mesmo,

A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atenta ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa e da formação (JOSSO, 2010b, p. 247).

Na realização e continuidade dos Círculos Dialógicos esses movimentos vão provocando e proporcionando um olhar sobre si mesmo(a), a escuta e a partilha atenta sobre o que cada um(a) diz e concebe sobre seus processos de aprendizagem e de conhecimento, o

⁷³ Importante esclarecer que durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dificilmente irá ocorrer um único movimento, já que todos estão imbricados uns nos outros, embora, por vezes, alguns se manifestem mais explicitamente.

que vai tornando possível a auto(trans)formação que, por ser inacabada, é permanente e dialética. Então podemos dizer que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos cumpriram o seu papel, desde que continuem provocando esses e/ou outros movimentos *no e com* o grupo, sempre na perspectiva da cooperação dialógica e proativa. Josso (2010b, p. 196) complementa dizendo que é por isso que “caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta nosso ser-com-o-mundo [...]”.

Conceber cada encontro, cada Círculo Dialógico como uma ocasião, uma possibilidade de se aperfeiçoar ou infletir sobre o próprio caminhar, sobre o que a formação provocou, demonstra que constituir-se docente é uma trama complexa e dialética de processos auto(trans)formativos permanentes; inicia, primeiramente, num movimento de caminhar consigo, o que gera uma “inflexão”, ou seja, olhar para si e o seu próprio caminhar e perceber a capacidade de se auto(trans)formar. Pensar os Círculos Dialógicos nessa perspectiva é compreender que eles podem ser espaços-tempo de refletir, infletir, se auto-conhecer, conhecer o(s) outro(s) e a(s) outra(s), reconhecer-se no/com o outro ou na/com a outra, compreendendo que somos inacabados(as) e, por isso, precisamos uns dos(as) outros(as) para nos tornarmos melhor que nós mesmos(as), para aprendermos mais, para pensar, articular e transformar os sonhos e projetos em ações coerentes, que emergem da realidade dos diferentes campos de atuação que estamos inseridos(as).

- Acho que momentos desses que estão acontecendo são muito importantes, que pena que outros não conseguiram participar porque é o momento da gente olhar um pouquinho pra gente e socializar. E também discutir com os outros colegas, ver o que os colegas pensam, o que estão fazendo. É o momento de socialização das licenciaturas. Talvez muito mais enriquecedor do que um Seminário de Licenciatura que a gente não consegue ver tudo, não consegue dar conta de tudo. Pra gente enquanto formador esse é um momento riquíssimo. Então essa estratégia de círculos dialógicos pode, independente de ser uma dissertação, uma tese, pode ser uma das metodologias instituídas nos Cursos de Licenciatura que pode continuar.[...] Eu acho que essa seria uma grande estratégia para aprofundar a discussão, com quem quer.[...] A questão da escuta eu acho muito importante. [...]Nos grupos a gente não precisa ter alguém que está fazendo uma tese. Cada encontro alguém pode escrever sobre, aprofundar teoricamente, sei lá! É uma estratégia de formação! (Prof. Pedagogia 2 SVS).

- Na própria sala de aula (Prof. Química 2 SVS).

- Na própria sala de aula também. Eu vejo que esse caminho, esse momento é bem significativo. Que bom se a gente conseguisse continuar, talvez de uma forma mais sistematizada, mais organizada, no sentido de que outras pessoas se envolvam (Prof. Pedagogia 2 SVS).

- Eu acho que são momentos de enriquecimento, de formação, de auto(trans)formação. Eu sou suspeita também pra falar dos Círculos e só de pensar que todo mundo tem direito de falar, ouvir, isso é muito importante porque os outros tipos de formação acaba somente um falando e os outros ouvindo, sem interagir.



Esse é o momento em que a gente pode fazer essas trocas e cada um trazendo alguma coisa, contribuindo, isso só vai enriquecer. Eu acho que isso é o ponto de partida para os nossos cursos terem um diferencial ainda maior (Prof. Química 2 SVS).

- Eu não pude estar presente em muitos encontros, mas eu acho que é um momento também da gente parar... Parar com as atividades porque é sempre muito corrido, tem isso, tem aquilo pra fazer; muitas coisas que a gente tem no dia-a-dia e momentos como esse obrigam a gente parar, trocar experiências. Eu também gostaria de saber o relato de como acontece nos outros Cursos, então a gente também se pergunta: Será que a gente está no caminho certo em relação aos alunos? Será que isso realmente é tão importante assim? Então a gente vê que é uma troca de experiências, são meios da gente pensar, refletir, se questionar também. Uma das experiências que a gente teve aqui foi aquela tarde que a gente fez, foi até uma apresentação, mas foi muito bom porque era um grupo pequeno. Não sei de repente não é por aí o caminho. Às vezes a gente quer tentar fazer encontro com várias pessoas e acaba meio que se dispersando, mas um grupo pequeno funcionou bem. A gente até comentou de tentar fazer mais esses encontros, essas conversas com um grupo menor. A gente precisa ter essa troca e esse momento de parar e refletir um pouco também, não ficar só correndo de um lado pro outro, porque a gente não pára.[...] . Um momento em que a gente pare um pouquinho, que seja, uma tarde, algumas horas, com certeza a gente já vai avançar (Prof. Biologia SR) (7º Círculo Dialógico).

A possibilidade anunciada pelos(as) professores(as)-formadores(as) para continuidade dos Círculos Dialógicos, mesmo depois da conclusão da tese, demonstra as potencialidades auto(trans)formativas dessa proposta epistemológico-política. A escuta sensível, os diálogos problematizadores aparecem na manifestação do(a) professor(a) como uma “estratégia” de aprofundamento das discussões, onde se tem o direito de falar, ouvir, de parar as inúmeras atividades diárias em que os(as) professores(as) estão envolvidos e refletir sobre a própria prática, sobre as ações coletivas, sobre as Licenciaturas, sobre os próprios processos aprendentes da docência.

Os momentos/movimentos vivenciados pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras os(as) provocou a refletir sobre a formação que habitualmente realizam, compreendendo que o Círculo Dialógico é “talvez muito mais enriquecedor que um Seminário de Licenciaturas que a gente não consegue ver tudo, não consegue dar conta de tudo” (Prof. Pedagogia 2 SVS). Essa compreensão problematiza os pacotes de formação que são oferecidos aos(às) professores(às), onde “[...] acaba somente um falando e os outros ouvindo, sem interagir” (Prof. Química 2 SVS), entendendo que formação é sempre auto e interformação (MARCELO GARCÍA, 1999), onde nos auto(trans)formamos em comunhão com os(as) outros(as).

Na processualidade dos diálogos o(a) Prof. Pedagogia 2 SVS menciona outro movimento dos Círculos: o registro (re)criativo, percebendo nesse movimento a possibilidade

formativa que permite um aprofundamento teórico, a partir das reflexões que vão emergindo na centralidade dos processos dialógicos. O registro se torna muito importante, à medida que,

[...] pondo no papel da melhor maneira que me parece os resultados provisórios, sempre provisórios, de minhas reflexões, continuo a refletir, ao escrever, aprofundando um ponto ou outro que me passara despercebido quando antes refletia sobre o *objeto*, no fundo, sobre a prática. É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever (FREIRE, 2013a, p. 27)

O movimento de registrar o vivido e o pensado, por meio da escrita, permite que os processos reflexivos ultrapassem as delimitações espaço-temporais do que está sendo vivenciado e ganhem uma projeção para além do vivido, permitindo o aprofundamento, *a posteriori*, de algumas questões que, no momento da vivência, passaram despercebidas. A escrita não se constitui em um registro qualquer, mas em um registro re-criativo que impulsiona a olhar a prática e, ao registrá-la, refletir sobre o ainda não pensado, o que provoca mudanças e impulsiona outros olhares que até então não se havia lançado a respeito da realidade experienciada.

O registro, portanto, permite (re)olhar o rotineiro, o trivial e enxergar aquilo que, na vivência em si, não foi possível captar pela dinamicidade e complexidade dos processos; permite (re)ver o feito e (re)planejar a próxima prática, qualificando a ação do professor ou da professora. Com o registro re-criativo a reflexão traz a tona a consciência dessas vivências, reconhecendo-as como experiências formativas. E nesses processos o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) se coloca em movimento(s) de auto(trans)formação, também a partir dos registros re-criativos dos professores-formadores e das professoras-formadoras.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciam, assim, possibilidades de compartilhamento e auto(trans)formação permanente com professores(as), o que é anunciado pelo(a) Prof. Biologia SR quando se refere que momentos/movimentos como esses “obrigam” a parar para refletir, olhar devagar, dialogar, compartilhar angústias, êxitos, frustrações, alegrias, experiências em um grupo pequeno, o que facilita a interlocução, mantendo sempre na centralidade dos processos o diálogo problematizador. Ao avaliar a experiência formativa com um grupo menor de professores e professoras no *Campus* e na vivência nos Círculos Dialógicos, o(a) professor(a) reflete e aponta que a realização de processos auto(trans)formativos com grupos menores propicia maior interação e compartilhamento entre eles(as), porque “às vezes a gente quer tentar fazer encontro com várias pessoas e acaba meio que se dispersando, mas um grupo pequeno funcionou bem” (Prof. Biologia SR).



Mesmo em grupos menores, “em círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o todo de que participam” (FREIRE, 2014a, p. 132), portanto, o pequeno grupo, embora sendo uma representatividade parcial, apresenta a relação com o todo por fazer parte do contexto maior.

A organização dos Círculos Dialógicos em grupos menores traz à tona a questão da aderência verdadeira problematizada por Freire (2014a), que trata de uma participação livre de opções e imposições, um espaço-tempo para “[...] *aprofundar a discussão com quem quer*” (prof. Pedagogia 2 SVS), e não de uma adesão conquistada que mitifica a realidade para dominá-la. A adesão verdadeira requer a disponibilidade para mudar, pois “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também” (FREIRE, 1998, p. 44); “estar disposto a”, “ter disponibilidade para mudar” se constitui em condição para que, de fato, ocorram os processos auto(trans)formativos.

Embora alguns professores-formadores ou algumas professoras-formadoras reconheçam que “*seria muito bom se todos, ou a maior parte dos nossos colegas, também participassem destes debates*” (Prof. Agronomia JA - 2º Círculo Dialógico) e ainda que é “[...] *pena que outros não conseguiram participar porque é o momento da gente olhar um pouquinho pra gente e socializar*” (Prof. Pedagogia 2 SVS - 7º Círculo Dialógico), talvez o que impediu a participação de outros(as) professores(as)-formadores(as) nos Círculos Dialógicos resida no fato de não terem, ainda, uma aderência à perspectiva auto(trans)formativa, ou talvez por não conseguirem se libertar da cultura da “fazeção”, onde se faz muito e se reflete pouco a partir do feito; e, ao não problematizar e refletir sobre esse fazer, torna-se apenas uma ação e não uma práxis reflexiva que envolve ação-reflexão-ação, que permite que ela seja avaliada, qualificada, repensada e, se for o caso, modificada.

Por isso a importância de parar para olhar o que vem sendo feito e, com o grupo, propiciar momentos/movimentos de encontro e reflexão, um “[...] *momento de parar e refletir um pouco também, não ficar só correndo de um lado pro outro, porque a gente não pára.[...] . Um momento em que a gente pare um pouquinho, que seja, uma tarde, algumas horas, com certeza a gente já vai avançar*” (Prof. Biologia SR). Espaços-tempo de parada são cruciais para pensar e planejar um trabalho integrador e de tomada de consciência com o grupo que estiver disposto a aderir a momentos auto(trans)formativos, disposto a refletir, aberto a escuta sensível, com disponibilidade para aprender e construir propostas, de transformar seu tempo em experiências formadoras, como anuncia Josso (2010b, p. 237):

É tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida: fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades.

Fazer com o outro e com a outra para se dar forma demonstra as potencialidades dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo que propiciam esses processos e desafios de olhar para a trajetória profissional que vem sendo construída, refletir sobre as fragilidades, as dificuldades, as potencialidades e apontar o que é possível de ser (re)construído com o grupo, na relação com os outros e as outras, o que exige um espaço-tempo para que essas vivências possam ir se re-significando e se transformando em experiências formadoras, e também para que possam surgir outras temáticas geradoras.

Embora tenhamos organizado os constructos interpretativo-compreensivo da pesquisa, a partir das temáticas geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos é preciso ressaltar que essas temáticas não são estanques em si mesmas e se entrecruzam dialética e permanentemente com as demais, imergindo nelas e de onde vão emergindo outras diferentes temáticas. Portanto, essa dinamicidade é uma das riquezas propiciadas pela proposta epistemológico-política dos Círculos, uma vez que a cada novo encontro emergem novas descobertas e (re)construções; e os movimentos vivenciados no próprio Círculo é que vão desvelando a realidade a ser problematizada e, se necessário, melhorada ou transformada.

A partir das temáticas que emergem dos/nos Círculos Dialógicos, o grupo de interlocutores(as)-coautores(as) imergem com profundidade sobre elas, distanciando-se da realidade para assim desvelá-la, até o momento/movimento da tomada de consciência de que estão imbricados com os processos auto(trans)formativos. Para isso, os Círculos Dialógicos precisam ter uma periodicidade, uma continuidade para que haja o movimento de acolhida, pertencimento e entrega⁷⁴, (re)conhecimento do e com o grupo e o(a) outro(a), liberdade para dizer a sua palavra e escutar a dos outros, problematizar os diálogos, distanciando-se e desvelando a sua realidade para perceber-se como seres inacabados em constantes processos aprendentes para *Ser Mais*. Em se tratando de Círculos Dialógicos, eles nunca se concluem; apenas são interrompidos para que, a partir da interpretação, compreensão e reflexão, outros diálogos possam (res)surgir, por meio de uma circularidade dialética e proativa, em movimento sempre.

⁷⁴ Na processualidade dos movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os(as) coautores e coautoras, nós do Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus* vimos refletindo e discutindo sobre o reconhecimento de mais um importante movimento: acolhida e pertencimento.

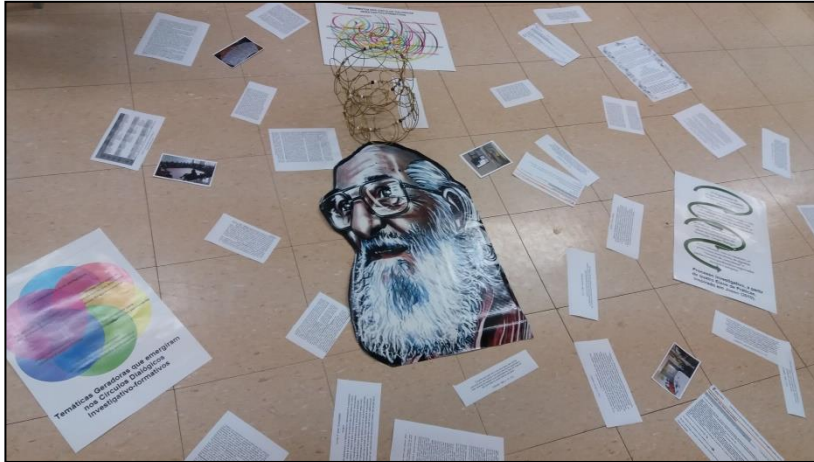


6.3 TERCEIRO EIXO DE PRÁTICA: DIÁLOGO METAEXPERENCIAL COM OUTROS(AS) PESQUISADORES(AS) NO PLANO DA METODOLOGIA E DA TEORIZAÇÃO – GRUPO *DIALOGUS*

Na perspectiva dos eixos de práticas propostos por Josso (2010a), no 3º eixo acontece o diálogo metaexperencial com outros pesquisadores e outras pesquisadoras buscando a elaboração de um saber cooperativamente reconhecido, no que tange à metodologia e aos constructos teóricos sistematizados como novos conhecimentos auto(trans)formativos. As elaborações conceituais e os conhecimentos produzidos, a partir das tomadas de consciência do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) em diálogo e interlocução com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) dos processos, são confrontados com outros(as) pesquisadores(as) – no caso, o Grupo *Dialogus* – a partir de interações reflexivas. Um diálogo metaexperencial é um diálogo interno com outros pesquisadores e outras pesquisadoras que descreve as construções conceituais, mas que por sua natureza reflexiva e problematizadora, é capaz de provocar o estabelecimento de novos sentidos em relação à pesquisa e, até mesmo, à re-elaboração dos conhecimentos produzidos, podendo (re)(des)construí-los.

A escolha pelo *Dialogus* como grupo de interlocução se deve ao fato de que esses pesquisadores e essas pesquisadoras vêm se dedicando a estudos e aprofundamentos dos pressupostos teórico-práticos sobre a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. O grupo foi convidado a participar do 10º Círculo Dialógico para a realização do 3º eixo de prática (JOSSO, 2010a), cujo objetivo foi dialogar sobre a metodologia trabalhada com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa – os professores(as)-formadores(as) – e os principais constructos teóricos sistematizados, a partir dessas vivências.

Para dar início aos diálogos, a dinamização do Círculo foi realizada por mim, pesquisadora-coordenadora, realizando a organização prévia do ambiente: cadeiras dispostas em círculos; fragmentos de citações e de falas dos professores-formadores e das professoras-formadoras do IF Farroupilha; cartas que foram enviadas e/ou respondidas pelos(as) interlocutores(as)-coautores(as) durante o desenvolvimento da pesquisa; fotos/imagens dos encontros, presenciais e por videoconferência; imagem de Paulo Freire; mandala; figura representando os quatro eixos de práticas; imagem das temáticas geradoras e da espiral com os movimentos dos Círculos Dialógicos, representando a dinamicidade e dialeticidade dos processos, conforme pode ser observado nas imagens:

Figura 12 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo *Dialogus*

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 13 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo *Dialogus*

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Por se tratar de uma proposta político-epistemológica que não está pronta, mas que vem sendo construída com os pesquisadores e as pesquisadoras do Grupo *Dialogus*, esse momento de compartilhamento e diálogo metaexperencial foi muito importante para compreender os diferentes movimentos construídos com os professores-coautores e as professoras-coautoras das diversas pesquisas que vem sendo desenvolvidas.

Pensar, sistematizar, fazer o registro e repensar sobre a escrita, a partir da interlocução com outros(as) pesquisadores(as) foi um exercício que exigiu um afastamento necessário da pesquisa para poder perceber outras possibilidades. Portanto, as transcrições das falas do 10º Círculo Dialógico, que se constitui na vivência do terceiro eixo de prática, não foram apenas “[...] mera transcrição gráfica da fala, mas negociação de sentidos com interlocutores outros

[...]” (MARQUES, 2011, p. 44). Há que se destacar que um saber construído coletiva e cooperativamente não anula a possibilidade da autoria e do *inédito viável* de cada processo, ou seja, algo que não está pronto e acabado, mas que anuncia a possibilidade do *devenir*.

Figura 14 – Realização do 10º Círculo Dialógico com o Grupo *Dialogus*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante a caminhada por entre as imagens dispostas no interior do Círculo, ao observar o desenho que representa os movimentos dos Círculos Dialógicos que foi construído a partir dos movimentos vivenciados com os professores-formadores e as professoras-formadoras, a Pesquisadora 1 assim se manifesta:

Olhando o desenho ali eu me senti bastante aliviada [risos]. [...] Eu percebi que, na verdade, cada grupo, em cada momento vai ter o seu desenho porque são movimentos diferentes que a gente vai vivenciar. Eu me senti aliviada ao ver esse desenho porque eu dizia que eu não via os movimentos dos Círculos Dialógicos daquela forma [referindo-se a uma imagem que vem/vinha sendo utilizada pelo Grupo Dialogus]. Porque é isso! A gente fica tão tenso porque sabe que não é aquilo ali, que pra ti é isso, pra ti é aquilo porque conseguiu chegar naquela forma. Isso é bom! Sinal de que cada grupo tem a sua especificidade (10º Círculo Dialógico).

A possibilidade de construção de uma imagem própria que represente os movimentos das experiências vivenciadas em cada pesquisa, em cada Círculo, traz um avanço e um diferencial da proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos, como um caminho potente para se construir a pesquisa e a auto(trans)formação com os outros e as outras, aqueles e aquelas que são nossos(as) interlocutores(as)-coautores(as) e, por isso, constroem juntos essa dinamicidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que trabalhamos, como Grupo *Dialogus*, a partir de uma perspectiva coletiva e cooperativa com princípios orientadores próprios,

também proporcionamos que cada grupo de interlocução possa, a partir da emersão-imersão da/na realidade junto com seus coautores e suas coautoras, ir construindo a dinamicidade e dialeticidade dos processos investigativos, o que vai qualificando e potencializando a proposta dos Círculos Dialógicos.

Outro elemento levantado durante os diálogos metaexperienciais foi a questão dos vínculos que se estabelecem com os interlocutores e as interlocutoras da pesquisa; vínculos que vão sendo construídos no decorrer dos encontros dialógicos. Sobre isso, também dialogamos com o Grupo *Dialogus*:

Dizer da afetividade, desse vínculo que se cria entre os coautores e essa questão tão bonita que se coloca que são as cartas, dos vínculos que foram criados, da surpresa das pessoas em receber as cartas, esse sentimento de gratidão, coisas bonitas que falam, algo que não dá pra deixar de colocar [...]. Então quando acontece esse tipo de coisa a gente percebe a dimensão dos Círculos, do trabalho, do que está sendo toda a tua pesquisa. E a gente só sente vontade de estar, também, participando disso. É muito bonito! (Pesquisadora 2 Grupo Dialogus – 10º Círculo Dialógico).

Na proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos os vínculos se estabelecem pelo fato de que a pesquisa não é realizada *para* ou *sobre* eles e elas, onde os interlocutores e as interlocutoras são meros objetos a serem investigados. Ao contrário, o fato dessa construção se estabelecer com os professores e as professoras, respeitando a devida autonomia e autoria nos processos investigativos, faz que os vínculos se estabeleçam, valorizando a participação de cada um e cada uma, sem a qual a pesquisa não acontece. Nesses movimentos dialógicos e dialéticos o conhecimento vai sendo construído com todos e todas, numa relação afetuosa e amorosa, sempre na relação com os contextos pessoais, sociais e profissionais de cada participante. Afinal, como nos ensina Fiori (1987, p. 140), “o conhecimento, pois, não tira, mas dá: nele esplende a generosidade do ser, sua energia criadora. Por isso, no dinamismo de todo ato de conhecer, transparece um gesto de amor. Conhecer é ser mais ser, porque é ser o outro sem tornar-se outro”.

Esse *ser no outro e na outra sem tornar-se o outro ou a outra* é a pluralidade dos “eus” a que se refere Freire (2014b), uma pluralidade que vai se implicando nos processos de conhecer, constituindo-se *mais* em toda a sua inteireza porque *mais com os outros e com as outras*, com quem se estabelecem vínculos, com quem se ensina e se aprende, inclusive e fundamentalmente nos espaços educativos, na relação professor(es)-estudantes. Ao dialogarmos sobre a pesquisa, o relato da integrante do grupo que é acadêmica do Curso de



Pedagogia e que foi estudante do Ensino Médio de um dos *Campi* do IF Farroupilha corrobora essa assertiva ao compartilhar a sua palavra:

Eu estudei em SVS, fiz o curso técnico, e a parte que você fala que os professores são os mesmos das Licenciaturas e dos cursos técnicos, eu senti muito isso, que eles levavam experiências que eles tinham com a gente e alguns assumiam: “- Olha, eu não tive essa formação, eu não tive essa preparação, vou problematizar com meus alunos das licenciaturas”. Falar sobre metodologias, sobre propostas, até sobre avaliação era algo que era levado para os alunos das Licenciaturas. Eu tenho percebido muito a importância desses espaços e como é rica a tua contribuição (Pesquisadora 3 Grupo Dialogus –10º Círculo Dialógico).

O depoimento da ex aluna do IF Farroupilha se constituiu quase que em um testemunho do que os professores e as professoras foram dialogando nos Círculos Dialógicos, o que ratifica mais uma vez a carência de formação pedagógica aos professores-formadores e às professoras-formadoras que exercem sua docência nos Cursos de Licenciatura, dada a especificidade de suas formações e a natureza de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino dentro da instituição. Ao mesmo tempo, desvela a humildade de alguns deles e algumas delas em perceber nos Cursos de Licenciatura um espaço aprendente da sua própria docência, com os(a) futuros(as) professores(as) que ali se encontram em processos de formação inicial.

Por meio dos Círculos Dialógicos esses processos e movimentos de buscar *Ser Mais* vai acontecendo pela natureza eminente do diálogo, sem o qual nenhum movimento auto(trans)formativo acontece. O Círculo Dialógico que se constituiu na vivência do terceiro eixo de prática também me fez refletir sobre isso, junto aos meus(minhas) colegas pesquisadores(as):

Esses diálogos, esse “conflito bom”, essa ação dialógica com os outros me fez olhar diferente para a pesquisa e para os próprios movimentos que a gente vem vivenciando. E quando a gente coloca que a mandala é um círculo mágico, ela é um círculo mágico mesmo. Vocês vão ver pelas fotos que tem círculos no formato de círculos e outros círculos bem diferentes de círculos que foram os encontros que ocorreram por videoconferência, mas que não deixa de ter uma circularidade. Porque não é só o estar em círculo que constitui essa dinamicidade. E esse foi um grande desafio da pesquisa (Prof. Pesquisadora – 10º Círculo Dialógico).

Nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos nada se estabelece *a priori*, mas tudo se constrói com e a partir do grupo de interlocução que são os coautores e coautoras da pesquisa, de onde emergem as temáticas geradoras a serem identificadas e problematizadas. O primordial nesses processos não são as dinâmicas propostas com coautores e coautoras da pesquisa, os recursos a serem utilizados, a organização e dinamização do ambiente; todos

esses processos contribuem, e muito, para se criar uma ambiência acolhedora, receptiva, dialógica e deve ser propiciada sempre que possível ou sentida como necessária.

No entanto, independente da possibilidade da organização dos espaços-tempo, o que precisa ser garantido é que se estabeleça um clima de respeito e confiança entre o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) e os(as) interlocutores(as)-coautores(as) para que todas e todos se sintam acolhidos(as), livres e reconhecidos(as) em suas singularidades, sempre com autonomia e autoria, para *dizerem a sua palavra* (FIORI, 2014). No diálogo com o grupo essa questão também foi levantada, trazendo algumas reflexões:

Eu acho que, talvez, uma das principais conquistas do teu trabalho foi mostrar que a gente não precisa de grandes coisas pra que a gente possa construir um diálogo, possa construir a auto(trans)formação. Quando eu te perguntei: - Mas tu levaste algum dispositivo? – Não, eles que foram puxando, dialogando! Que fantástico isso! Eu não tinha parado pra pensar sobre isso ainda. É legal quando eles percebem que: “Puxa! A gente discutiu sobre isso e isso nos tocou. Vamos falar mais sobre isso!” Eu acho que daqui pra frente isso vai movimentar muito mais o grupo e isso foi o grande passo que você deu nesse movimento dentro do IF (Pesquisadora 4 Grupo Dialogus – 10º Círculo Dialógico).

Reflexões dessa natureza demonstram a importância deste terceiro eixo de prática, tanto para a pesquisa que está sendo desenvolvida, como para o Grupo que está se propondo a produzir um conhecimento que seja “[...] fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas” (JOSSO, 2010a, p. 33), buscando um significado para a coletividade.

Olhando para este terceiro eixo de prática reconhecemos que, talvez, não tenhamos conseguido exercitar o afastamento necessário da pesquisa para enxergar outras possibilidades e/ou fragilidades no campo das teorizações, pelo fato de estarmos – como Grupo *Dialogus* – encharcados pela proposta. De qualquer forma, pelo diálogo metaexperencial com outros(as) pesquisadores(as), buscamos compartilhar a elaboração conceitual construída com os coautores e as coautoras dos processos investigativos e problematizá-la no e com o Grupo para que, a partir da reflexão, novas teorizações propiciem tomadas de consciência acerca do próprio conhecimento produzido sobre a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Como nos lembra Fiori (2014a, p. 19):

A reflexibilidade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo imaginário, já é virtualmente reflexiva. É a presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença.



O distanciamento tão necessário à presença ainda precisa ser vivenciado com maior intensidade e de forma mais sistemática, o que requer demasiado esforço, talvez tão grande quanto o que eu, como pesquisadora-coordenadora, tentei realizar ao investigar os processos constitutivos e auto(trans)formativos dos(as) professores(as)-formadores(as) da Instituição em que também atuo como docente. A metaexperiência vivenciada com o grupo *Dialogus* se consolidou em um momento importante para pesquisa, uma vez que foi o primeiro encontro de socialização dos constructos teórico-epistemológicos que foram compartilhados com um grupo, que não o dos interlocutores(as)-coautores(as), possibilitando outros olhares acerca dos processos investigativos.

Pensar no plano da metodologia e da teorização é pensar em um saber que está sendo construído por uma coletividade cooperativa e que, por esse motivo, precisa ser compartilhado com o grupo que se propõe a investigá-lo para que novas teorizações possam surgir e qualificar a proposta política-epistemológica dos Círculos Dialógicos. Nessa dialética, o distanciamento, afastamento, ou mais que isso, o estranhamento àquilo que nos é familiar, se faz necessário para que, ao olhar juntos, outros olhares despontem no universo das possibilidades.

A interlocução com o Grupo *Dialogus* nos fez perceber que olhar para a auto(trans)formação permanente com os professores-formadores e as professoras-formadoras talvez exija esse mesmo distanciamento, exercitando um olhar de estranheza para aquilo que é trivial, que sempre acontece, que é rotineiro; para que, ao olhar para além do que é, consigamos juntos(as) enxergar outras possibilidades auto(trans)formativas. Por isso mesmo, o diálogo metaexperencial com outros pesquisadores e outras pesquisadoras no plano da metodologia e da teorização, proposto por Josso (2010a), só enriquece e valida os processos de construção do conhecimento e auto(trans)formação.

6.4 QUARTO EIXO DE PRÁTICA: SOCIALIZAÇÃO COM OS PROFESSORES-FORMADORES E AS PROFESSORAS-FORMADORAS DE ALGUMAS “TOMADAS DE CONSCIÊNCIA” E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS, VIVENCIADOS E REGISTRADOS DURANTE A PESQUISA

O quarto e último eixo de prática foi realizado nos processos de finalização da pesquisa, um pouco antes da conclusão a escrita, em um encontro por videoconferência, cujo convite foi encaminhado aos(às) 9 (nove) professores-formadores e professoras-formadoras

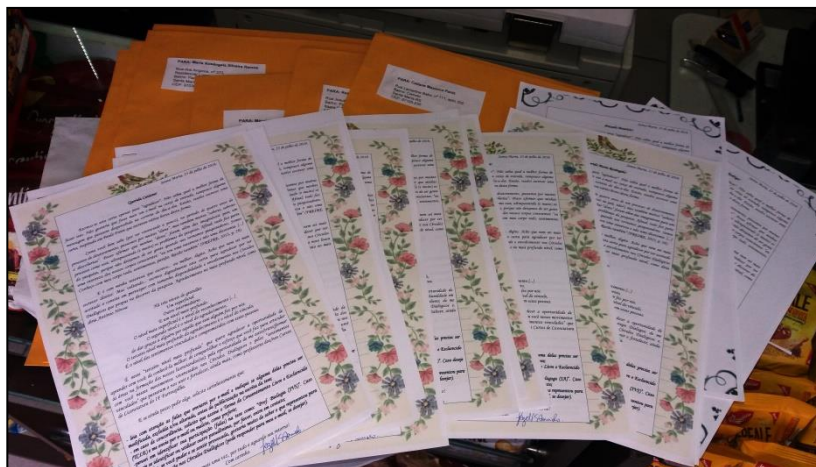
que participaram mais ativamente dos Círculos Dialógicos, sendo que 5 (cinco) deles(as) estavam presentes.

O quarto eixo de prática não é proposto por Josso (2010a), mas considerando a organização e dinamização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e o protagonismo dos coautores e coautoras na perspectiva da coautoria e da auto(trans)formação, se tornam de fundamental importância os diálogos de socialização e compartilhamento das tomadas de consciência e conhecimentos produzidos, vivenciados e registrados durante a pesquisa.

O processo de socialização dos conhecimentos, no entanto, não se restringiu apenas às experiências vivenciadas no último Círculo Dialógico. Durante a sistematização dos registros interpretativo-compreensivos, diante dos constructos epistemológicos construídos no entrelaçamento das diferentes vozes dos professores-formadores e das professoras-formadoras, como pesquisadora-coordenadora senti uma enorme vontade de agradecer a oportunidade de compartilhar tantos movimentos auto(trans)formativos experienciados com eles e elas. No entanto, não queria que esse agradecimento fosse apenas mais um e-mail que se somasse a tantos outros recebidos diariamente, tampouco um agradecimento por meio de um memorando ou alguma formalidade dessa natureza.

Então recordei de uma tarde cinza em que estava frente ao computador construindo a escrita da tese e me permiti parar por algumas horas para ler a produção de pós-doutorado do grande mestre Balduino Andreola: “Emotividade versus razão: por uma Pedagogia do Coração” (2018), que traduz em seus escritos, mas principalmente em sua práxis, uma luz amorosa-epistemológica. Tocada emocional e intelectualmente pela leitura, senti uma vontade enorme de dialogar com ele, foi quando escrevi uma carta e-mail ao professor. Inspirada pelo retorno que recebi em resposta a minha carta e-mail, e motivada por Paulo Freire que escreveu vários livros desta forma, decidi encaminhar uma carta a cada um e cada uma dos(as) 9 (nove) professores-formadores e professoras-formadoras que se envolveram mais ativamente nos Círculos Dialógicos, em agradecimento à participação, com autoria, nos diferentes processos e constructos auto(trans)formativos.

Figura 15 – Cartas enviadas aos(às) professores(as)-formadores(as)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As cartas foram encaminhadas pelo correio no dia 23 de julho de 2018, período em que estava completamente imersa nas transcrições das narrativas, buscando sistematizar os constructos dialógicos tecidos com os professores-formadores e as professoras-formadoras durante a realização dos Círculos. Totalmente encharcada e agradecida pela oportunidade em participar e aprender com eles e elas, iniciei a escrita da carta da seguinte forma:

Escrevo-te esta carta apenas para “agradecer”. Não sabia qual a melhor forma de fazer isso. Não gostaria que fosse mais um e-mail na caixa de entrada, tampouco alguma mensagem que passasse despercebida na correria do dia-a-dia. Então, resolvi escrever uma carta, inspirada em Paulo Freire que escreveu vários livros desta forma (Trecho da carta enviada aos interlocutores-coautores e interlocutoras-coautoras da pesquisa – ANEXO 2).

Dando continuidade a escrita, contei-lhes um pouquinho das idas e vindas do trajeto percorrido durante a construção da pesquisa e agradei por terem aceitado o convite em participar, com tanto envolvimento e disponibilidade, nos Círculos Dialógicos. E mais do que isso, agradecendo

[...] a oportunidade de aprender e me auto(trans)formar com você nesses movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos e, principalmente, pelos ‘sentimentos vinculados’ que passaram a nos unir e fortalecer, ainda mais, como professores dos/nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha (Trecho da carta enviada aos interlocutores-coautores e interlocutoras-coautoras da pesquisa – ANEXO 2).

Na parte final da carta, depois de realizar os devidos agradecimentos, fiz uma última provocação: “E por fim, se você puder e se sentir provocada(o), gostaria muito de saber o

que representou para você a participação nos Círculos Dialógicos (pode responder para meu e-mail, se desejar)”. A escrita e o envio da carta provocou um movimento dialético-reflexivo tanto em mim, pesquisadora-coordenadora, como nos(as) interlocutores(as)-coautores(as) que foram instigados(as) a realizar o movimento do registro re-criativo, dando início ao quarto eixo de prática que se constituiu na socialização com os professores-formadores e as professoras-formadoras de algumas tomadas de consciência e conhecimentos produzidos, vivenciados, compreendidos, interpretados e registrados durante a pesquisa.

Dos(as) 9 (nove) professores-formadores e professoras-formadoras que receberam a carta, 5 (cinco) deles(as) responderam por e-mail o que representou a participação nos Círculos. Alguns e algumas retribuíram os agradecimentos e manifestaram a grata surpresa que foi receber uma carta pelo correio, em tempos em que quase tudo é virtual, o que pode ser observado na manifestação do(a) Prof. Pedagogia SA: *“Parabéns pela Tese e pela caminhada toda. Amei ter recebido pelo correio tua Carta Pedagógica. Vou por em um quadro na biblioteca da minha casa”*.

Da mesma forma, o(a) Prof. Agronomia JA agradeceu o convite para participar da pesquisa e ponderou que a *“[...] tese trará muitos subsídios para direcionar ações formativas e de gestão dentro da instituição”*, o que corrobora a perspectiva apontada pela vivência/experiência dos Círculos Dialógicos, onde os processos de auto(trans)formação não terminam quando a pesquisa é dada por concluída, uma vez que ela não se restringe aos espaços-tempo dos encontros nos Círculos ou do período de doutoramento; mas é um despertar para a continuidade de outros processos auto(trans)formativos, talvez até com a proposta da continuidade com os Círculos Dialógicos.

A vivência/experiência nos Círculos foi desvelando a necessidade de se propiciar paradas para auto(trans)formação permanente e o diálogo veio potencializando esses processos que são sempre construídos na comunhão com os(as) outros(as), conforme reconhece o(a) Prof. Matemática SR: *“Pode ter certeza que para mim foi muito enriquecedor; estes diálogos nos levam a refletir sob outros aspectos que por vezes não percebemos e são fundamentais”*(trecho do e-mail, em resposta a carta enviada pelo correio). O fato dos Círculos terem despertado essa tomada de consciência acerca de aspectos da formação docente, que muitas vezes passam despercebidos, aponta mais uma vez para a importância da auto(trans)formação permanente por meio dos diálogos com o grupo de coautores e coautoras. Além disso, o reler o dito/escrito também provocaram movimentos reflexivos e auto(trans)formativos individuais, como reconhece a Prof. Pedagogia 2 SVS:



Adorei fazer a leitura das falas, foi um momento de formação [...] Fiquei muito feliz em ter participado dos Círculos Dialógicos. Foram momentos de aprendizagem e de reflexão sobre a minha prática, de rever a caminhada... E pensar que nem parece que faz três décadas... Isso é bom, mas às vezes é difícil começar a trilhar o caminho de volta, tirar o pé do acelerador e olhar com outros olhos. Tudo é formação em diferentes momentos, como é a vida, cheia de descobertas, principalmente, de que pouco sabemos e muito temos que aprender... e sempre! Assim, agradeço a oportunidade em participar e aprender com o grupo e desejo inspiração e sucesso nesta reta final (trecho do e-mail em resposta a carta enviada pelo correio).

Ler o dito permite refletir sobre o vivido e rever a caminhada, numa espécie de caminhar para si e transformar as memórias em experiências de vida e formação (JOSSO, 2010b), vislumbrando possibilidades ainda não percebidas como *inéditos viáveis*. Esses momentos/movimentos auto(trans)formativos fazem com que *se tire o pé do acelerador e se olhe com outros olhos*, compreendendo que somos seres inacabados em constantes processos aprendentes da/na docência. É nesses diferentes movimentos que a tomada de consciência vai se transformando, aos poucos, em conscientização, em processos sempre permanentes, uma vez que “a conscientização que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 2008, p. 31).

Reconhecer-se como alguém que não sabe tudo e que ainda tem muito a aprender é o primeiro passo para o movimento da conscientização. No entanto, conforme já vimos, a conscientização não se dá de forma espontânea, mas na processualidade reflexivo-dialógica e para isso o registro re-criativo é de suma importância. A escrita permite que o feito, ao ser escrito ou reescrito, estabeleça conexões com a realidade vivenciada, dando um novo sentido a ela, não se constituindo, portanto, em um mero “escrever sobre” ou “descrever algo”.

É que, na verdade, escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato *maior*, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto [...] Não! Não é bem assim que se são as coisas. Agora mesmo, no momento exato em que escrevo sobre isto, quer dizer, sobre as relações *pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagens, realidade*, experimento a *solidariedade* entre esses diversos momentos, a total impossibilidade de separá-los, de dicotimizá-los (FREIRE, 2013, p. 25-26).

A escrita permite a articulação entre diferentes dimensões que envolvem o pensado, o dito, o feito, o vivido e o experienciado numa trama de movimentos, compreendendo o registro re-criativo como um potencializador para refazer e refazer-se, reconhecendo cada um

e cada uma como um ser de *modificações*, abertos(as) a aprender sempre e participar da possibilidade de auto(trans)formação, como reconhece o(a) Prof. Biologia JC:

Bom receber o retorno dos Círculos Dialógicos. [...] Os momentos de diálogo foram muito enriquecedores e me permitiram conhecer vários aspectos da nossa formação [...]. Da mesma forma, ao ler algumas das minhas próprias falas, pude perceber como detalhes de nossas opiniões e práticas podem se modificar, mesmo após pouco tempo. Alguns até sem percebermos, como resultado do aprendizado diário pelas experiências de docência. Assim, esteja certa que seu trabalho contribuiu para um importante movimento interior. Agradeço as palavras recebidas por meio da sua correspondência. O sentimento de gratidão é recíproco (trecho do e-mail em resposta a carta enviada pelo correio).

O(a) professor(a), ao olhar para os seus próprios processos formativos reconhece que a mudança de opiniões e práticas é resultado de um aprendizado diário, a partir da própria docência e no contato com os(as) licenciandos(as). O reconhecimento e a humildade em reconhecer que a participação nos Círculos Dialógicos impulsionou uma mudança interior demonstra as implicações dessa proposta epistemológico-política e os movimentos implicados na auto(trans)formação permanente com professores e professoras, capazes de provocar concepções e práticas até então não existentes. Assim, o movimento do registro re-criativo impulsiona a olhar o que vem sendo feito e, numa ação consciente dos próprios processos formativos, reconhecer as limitações e possibilidades de (re)aprender permanente. Nesse movimento, “a hermenêutica ressignifica, amplia e poetiza o que não era, na hora de pensar e escrever” (ANDREOLA, 2018 – resposta a carta e-mail enviada pela pesquisadora); algo que não era mas que passa a ser, transformando e [re]significando o fazer e o ser docente.

Essas questões também apareceram no 11º Círculo Dialógico da pesquisa, que teve o objetivo de socializar com os professores-formadores e as professoras-formadoras a sistematização dos constructos investigativos que emergiram nos Círculos. Inicialmente, como pesquisadora-coordenadora da pesquisa, compartilhei alguns constructos e apresentei as temáticas que emergiram dos/nos diálogos. Durante a socialização procurei deixar claro que eles(as) ainda tinham possibilidade de sugerir alterações, caso identificassem alguma percepção equivocada na sistematização dos registros investigativos ou desejam contribuir com mais alguma coisa.

Mais uma vez, mesmo não estando todo o grupo presente, foi uma grata satisfação reencontrá-los(as) depois de mais de seis meses desde o último encontro. A cada constructo apresentado, era interessante observar os ares de concordância dos professores-formadores e das professoras-formadoras com o que estava sendo compartilhado. Nesse encontro procurei exercitar o movimento da escuta sensível e do olhar aguçado, buscando observar os jeitos, as



expressões, as pausas na fala e a linguagem corporal dos coautores e das coautoras. Ficou perceptível que eles e elas se reconheceram no contexto relatado e se surpreenderam com outros apontamentos revelados pela pesquisa, conforme manifestou o(a) Prof. Biologia JC:

Estou interessado em ler depois o trabalho completo pra ver toda essa estrutura. Acho que nos traz informações bem interessantes, algumas que já imaginávamos, como por exemplo, a força da área específica, mas agora com os dados para que a gente possa questionar e trabalhar em cima disso [...] A formação dos professores que ocorre no curso superior já dentro do IF, sem ter uma experiência anterior, também foi uma experiência minha. Tive a formação no Curso de Licenciatura, mas a minha primeira experiência com professor de Licenciatura foi aqui no IF, então a gente vai se transformando e aprendendo conforme vai tendo este contato com os alunos. [...] Pra mim acho que foi, ou melhor, está sendo bem válida essa experiência. Eu cheguei a te responder quando eu li os diálogos.... Serviu para eu ver como era a minha opinião e como vai se transformando, ao longo desse tempo, a nossa visão sobre a educação, as relações com os alunos, as nossas práticas pedagógicas. Só quero dar parabéns pelo trabalho e agradecer o convite (Prof. Biologia JC – 11º Círculo Dialógico).

Na narrativa do(a) Prof. de Biologia JC, novamente, reconhece que os Círculos Dialógicos propiciaram momentos de (re)encontro consigo mesmo(a), percebendo no percurso experienciado mudanças em relação aos(às) estudantes, as práticas pedagógicas e as próprias concepções docentes. Para que esses processos ocorram “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 40) e da necessidade de estar constantemente aprendendo, como se manifesta outro(a) coautor(a):

Eu acho que o teu trabalho vai contribuir pra gente pensar algumas coisas. E eu acho que os Círculos que você mandou [se referindo a imagem dos oito movimentos dos Círculos Dialógicos], todo colorido, bem lindo, pra mim eles [os movimentos] estão bem dentro daquilo que a gente discutiu e de várias coisas que eu também trouxe nos relatos. Acho que vai contribuir muito pra gente continuar pensando as Licenciaturas, rever o que a gente pode fazer, o que dá pra melhorar, até porque você faz esse paralelo com os alunos. É importante ouvir o que os alunos estão percebendo [...]na verdade acaba sendo uma autorreflexão. As críticas que eles fazem, todas positivas, faz a gente rever o que a gente está fazendo [...] Eu acho que tem bastante coisa pra gente melhorar ainda! (Prof. Biologia SVS – 11º Círculo Dialógico).

O(a) Prof. Biologia SVS, ao despojar-se do lugar de alguém que sabe e ensina e de considerar o outro ou outra como quem não sabe, e por isso somente aprende, demonstra a inversão da lógica bancária que ainda é tão fortemente propagada nas instituições de ensino. A forma com que nos referimos a essas instituições já denuncia o papel que atribuímos elas, ou seja, instituições de “ensino”, lugares de ensinagem. O fato de atribuir importância ao que

os(as) estudantes têm a dizer sobre a práxis docente revela uma humildade epistemológica de alguém que se coloca como um constante aprendiz, preocupado com os processos de ensino-aprendizagem com os(as) estudantes, e em qualificar sua ação docente para essa nova práxis. Aparece com força um movimento importante dos Círculos Dialógicos: a descoberta do inacabamento, que também apareceu em outros diálogos problematizadores e auto(trans)formativos.

Nos diferentes movimentos, vivenciados/experenciados entre e com os coautores e coautoras, foram se desvelando experiências individuais, de cada professor-formador e cada professora-formadora, mas também experiências coletivas que foram sendo compartilhadas no decorrer dos encontros, o que pode ser percebido a partir das narrativas dos(as) docentes. Nesses entrelaçamentos,

As narrativas de formação permitem distinguir: experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo (JOSSE, 2010b, p. 49).

Retomamos aqui o conceito de experiência formadora de Josso (2010a) que envolve um trabalho reflexivo sobre o que foi observado, sentido, vivenciado na práxis docente, articulando outras dimensões e aspectos como a atividade, a sensibilidade, a afetividade, a cognoscibilidade. Observamos pelos diálogos e narrativas dos coautores e das coautoras que muitas experiências coletivas foram compartilhadas, mas certamente cada um e cada uma, na sua individualidade, também angariou experiências individuais para seus processos auto(trans)formativos. As experiências individuais e coletivas não se restringiram, no entanto, aos encontros entre os(as) professores(as)-formadores(as) no decorrer dos Círculos Dialógicos, mas também se estenderam a outros(as) docentes que não participaram diretamente desses momentos/movimentos de diálogos e estudos, como reconhece o(a) Prof. Pedagogia SA:

Eu me senti sempre representando o nosso colegiado nos Círculos. [...] Eu também precisei faltar alguns [encontros], mas os que eu participei foram muito bons, no sentido de que a gente também pode vivenciar algumas coisas e fortalecer o nosso coletivo aqui[...] Penso que é um trabalho que vai fortalecer nossos cursos e a nossa própria formação continuada.



A partir das narrativas e das experiências formadoras vivenciadas pelos professores-formadores e pelas professoras-formadoras nos Círculos Dialógicos, podemos nos questionar: a auto(trans)formação acontece apenas com os coautores e as coautoras que participam dos/nos Círculos Dialógicos? Os processos auto(trans)formativos só ocorrerão durante a proposição dos Círculos? Talvez essas perguntas precisem continuar sendo feitas e problematizadas pelo próprio grupo que experiencia esses movimentos nos Círculos Dialógicos.

Acho que esse teu trabalho poderia ter continuidade e é um referencial forte que vai ficar para os nossos Cursos de Licenciatura, e até para a gente fazer esse entrosamento entre as pedagógicas e as específicas [referindo-se aos Círculos], porque o professor vai ter que se olhar, vai ver o que também foi elencado em todas as situações e repensar.[...] Nós temos que ter esse novo olhar, ter uma nova visão, aproximar mais, repensar o que a gente está fazendo, se auto(trans)formar junto, dentro das práticas também (Prof. Química 2 SVS – 11º Círculo Dialógico).

Com essa fala podemos perceber que, mesmo que os Círculos Dialógicos não tenham continuidade, os encontros e movimentos vivenciados com o grupo já se constituíram em processos auto(trans)formativos. Mesmo que não tenham provocado mudanças grandes e imediatas, as auto(trans)formações já estão em processos ou (re)(des)construções, pois provocaram um “caminhar para si” (JOSSO, 2010a) e um despertar para continuar caminhando, se auto(trans)formando.

A riqueza dos Círculos Dialógicos é que nesses processos não se acabam, não terminam quando “a pesquisa se conclui”. Eles permanecem, não se restringindo aos espaços-tempo dos encontros nos Círculos, pois os coautores e as coautoras continuam problematizando, refletindo, (re)olhando para seus próprios processos auto(trans)formativos e as possíveis aprendizagens do/no grupo de maneira diferenciada. Por isso, esses processos individuais, coletivos e cooperativos; processos singular-plural (JOSSO, 201b) que se constituem sempre a partir e na dialética da pluralidade de vozes, da diversidade de ideias e de concepções dos coautores e das coautoras que, juntos(as), participam e constituem esses processos auto(trans)formativos *no* e *com* o grupo. Neste sentido, a pesquisadora Josso (In: EGGERT; PERES, 2008) reforça a importância do grupo nos processos de pesquisa e auto(trans)formação permanente:

Quando desenvolvo minhas pesquisas, trabalho sempre com grupo. Isso para mim é fundamental. Trabalhar nessa perspectiva grupal permite misturar um trabalho de partilha e de confrontação entre as nossas heranças pessoais e sociais com as outras pessoas. Então não estou fechada e voltada somente para mim própria excluindo a dimensão política [...] É um processo singular plural, sempre (p. 19).

Ao mesmo tempo em que pretendemos que esses movimentos provoquem auto(trans)formações, percebemos que esses *processos singular-plural* já propiciaram mudanças pelo simples e complexo movimento do “acontecendo”, do “caminhar”; que não é o depois, mas o durante. Processos esses que são proativos, retroativos e prospectivos, porque vão e voltam, avançam e retrocedem sobre as práticas e os projetos pessoais, profissionais e as demandas de auto(trans)formação permanente. Essas nuances da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos permite a possibilidade de cada um e cada uma ir vivenciando e experienciando diferentes movimentos que não são apenas individuais, mas também coletivos, construindo a boniteza da autoria em cada pesquisa.

A proposição dos Círculos recusa o “[...] papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* [grifos do autor] produzem em seus gabinetes [...]” (FREIRE, 2013a, p. 36) e aposta em movimentos auto(trans)formativos que são construídos sempre com o grupo em formação, a partir das demandas, dos interesses e da adesão dos(as) que nele participam de forma livre. Aderem à proposta porque reconhecem a necessidade de investir em sua auto(trans)formação que se estabelece de forma individual, mas numa relação que só pode ser construída com o(s) outro(s), de forma compartilhada, por meio dos grupos de formação, inclusive e fundamentalmente com nossos(as) estudantes, como aponta o(a) Prof. Agronomia JA: “*Eu, um bacharel, nunca fiz uma formação pedagógica, mas eu acho que estar trabalhando junto com as Licenciaturas fez transformar a minha prática enquanto docente*”.

Com isso, não temos a pretensão de apontar a pesquisa e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como a única ou a maneira mais adequada para se vivenciar a auto(trans)formação permanente com professores e professoras, mas contribuir, dentro do possível, para que esses processos ocorram e sejam permanentes no *lócus* da instituição: “*Este teu relato extremamente pertinente pra nós que participamos e os dados que você está trazendo na tese, eu acho que vai ser muito útil para a instituição, para as políticas institucionais, para se repensar muitas coisas das Licenciaturas*” (Prof. Agronomia JA). Se os constructos investigativos, expressos nos processos interpretativo-compreensivos polissêmicos que buscamos sistematizar no decorrer desses escritos, forem úteis para a instituição e para se repensar as Licenciaturas, a pesquisa atingirá muito além dos objetivos inicialmente propostos.

O que pretendemos é compartilhar os movimentos auto(trans)formativos que a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciou, a partir do que foi vivenciado com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) – os professores-



formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha – apontando uma possibilidade de auto(trans)formação permanente, sem contudo, desconsiderar a diversidade e a (co)autoria de outras proposições que possam vir a ser (re)elaboradas, (re)inventadas, (re)criadas por outros(as) pesquisadores(as) e professores(as).

7 POR UMA DOCÊNCIA INSTITUCIONÁRIA NAS LICENCIATURAS DO IF FARROÛPILHA: INTERROMPENDO OS DIÁLOGOS PARA PROSSEGUIR ...

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os "olhos" com que "re vejo" já não são os "olhos" com que "vi". Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa (FREIRE, 2013d, p. 22).



Fonte: <https://edition-strassacker.de/en/michal-trpak/going-87567>

Como iniciar os últimos registros recreativos quando ainda há muito a dizer? Contraditório, não? Mas é com esse sentimento que “início o fim”! Tão difícil colocar o ponto final quando se vislumbra, ainda, muitos caminhos a serem percorridos; quando o entusiasmo, o gosto ético-estético por toda a processualidade da/na pesquisa ainda faz o coração acelerar e os pensamentos criarem asas, na boniteza e rigorosidade, na seriedade e alegria das razões-emoções (HENZ, 2003) que levam a não querer parar, mesmo tendo a consciência que é preciso interromper para logo adiante prosseguir com vigor, paixão e amor.

Mesmo quase sem fôlego para prosseguir a escrita, quando as ideias já não estão tão claras e as incertezas aumentam ainda mais, como concluir um percurso que se construiu por mais de quatro anos? Que enorme desafio o de olhar pra trás e se perguntar se os objetivos foram alcançados, se o que foi proposto foi realizado, que outros caminhos poderiam ter sido escolhidos! De qualquer forma, agora resta apenas contar o caminho que foi percorrido... Talvez não o projetado, tampouco o desejado, mas o que foi possível de ser construído em comunhão com os(as) coautores e coautoras da/na pesquisa.

O registro desses escritos não tem o intuito de colocar um ponto final, mas de interromper, por ora, os diálogos para que outros possam emergir, a partir do que aqui foi problematizado, tendo a consciência de que os “os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’” (FREIRE, 2013d) a pesquisa no momento em que ela estava sendo gestada. O período de uma tese é, relativamente, longo e quando iniciamos esse percurso temos a impressão de que ainda vai demorar muito tempo para que o mesmo chegue ao seu destino final. No entanto, quanto mais o fim se aproxima, mais queremos que ele se afaste. Afinal, em quatro anos, a pesquisa segue seu curso e a vida também!

No último Círculo Dialógico em que compartilhei com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) minha satisfação com a realização da pesquisa que, apesar de todos os processos dolorosos que fazem parte da construção da tese, ainda assim, trouxeram grande satisfação e [res]significação em minha trajetória pessoal e profissional. A cada nova descoberta, nos encontros, nas transcrições das narrativas, nos diálogos investigativo-auto(trans)formativos com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciaturas do IF Farroupilha ia se descortinando um universo de conhecimentos e possibilidades que [re]significavam a minha própria práxis docente, desafiando permanentemente o meu *caminhar para si*. Sem medo de errar, a sistematização dos constructos produzidos no decorrer da pesquisa provocou muitas auto(trans)formações na minha constituição de gente, especialmente como docente das Licenciaturas.

Olhando para os objetivos a que se propôs a pesquisa no decorrer dos processos investigativo-auto(trans)formativos, dada às devidas e necessárias reformulações, entendo que o estudo deu conta dos objetivos propostos. Muitos foram os movimentos realizados no intuito de compreender os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha; percursos esses, que diferentemente de muitas pesquisas, foi construído *com* e não *para* eles e elas.

Nos movimentos que foram se constituindo no decorrer da pesquisa foi possível conhecer as concepções, as trajetórias formativas e profissionais dos(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha, quando ficou evidenciado que se trata de docentes efetivos(as), em sua maioria, que estão em exercício já há alguns anos no mesmo *Campus* de lotação. Um número reduzido de docentes se encontra em exercício na reitoria, em afastamento para estudos de pós-graduação ou, ainda, atuando em outra Instituição de Ensino Superior, devido a processos de redistribuição.

Todos(as) os professores e as professoras que estão em exercício na Instituição concluíram seus cursos de pós-graduação, sendo que mais da metade deles(as) possui o título de mestre e já realizaram algum curso de formação pedagógica. A formação inicial dos(as) formadores(as) concentra-se, principalmente, nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Pedagogia, sendo esses os Cursos de Licenciatura com maior oferta na Instituição. Embora mais da metade dos(as) docentes tenha realizado algum curso de formação pedagógica, a maioria deles(as) respondeu que a escolha pela docência foi motivada por um desejo pessoal.

Trata-se de docentes jovens que possuem entre 20 e 40 anos, sendo que a maioria concluiu seus cursos de graduação em, no máximo, 10 (dez) anos. Maior parte dos(as) professores(as)-formadores(as) possui entre 5 e 13 anos de experiência da/na docência, em diferentes níveis e/ou modalidades de ensino. No entanto, a metade deles(as) nunca exerceu a docência em Cursos de Licenciatura, anterior ao seu ingresso na rede federal, vindo a ter o primeiro contato com a formação de professores(as) no IF Farroupilha. Nesse contexto de atuação já possuem até 4 (quatro) anos de experiência como professores-formadores ou professoras-formadoras, atuando em disciplinas de diferentes núcleos (básico, pedagógico, específico e/ou complementar) dos Cursos de Licenciatura.

As principais marcas/lembranças que esses(as) docentes guardam dos seus antigos mestres se refere, fundamentalmente, ao domínio do conteúdo e a relação de escuta, diálogo e afetividade entre professor(a)-aluno(a). As marcas deixadas nas trajetórias pessoais e

acadêmicas dos(as) professores-formadores e das professoras-formadoras são explicitadas, também, quando apontam o que consideram imprescindível na relação professor(a)-formador(a) e licenciando(a), momento no qual aparece novamente o diálogo e o domínio do conhecimento, seguido das relações de respeito. No que se refere às implicações do diálogo e da amorosidade, mais da metade dos(as) docentes manifestou que essas dimensões propiciam uma relação de respeito e comprometimento com os próprios processos formativos, facilitando a relação deles(as) com os processos de ensino-aprendizagem, evidenciando um espelhamento das respostas dos(as) docentes e dos(as) licenciandos(as).

Quando questionados(as) sobre os motivos que os(as) levaram a indicar alguns(as) professores-formadores ou professoras-formadoras que deixaram marcas em suas trajetórias formativas, os(as) licenciandos(as) apontaram questões que seus(suas) docentes também manifestaram, como o domínio do conteúdo/conhecimento e competência do(as) professor(as); a didática e metodologia de ensino; a atenção e preocupação com a aprendizagem dos(as) estudantes, além da relação de carinho, atenção, diálogo, amizade, vínculo afetivo entre professor(a)-licenciando(a), que apareceram com maior ênfase nos dizeres dos(as) estudantes, não aparecendo da mesma forma na resposta dos questionários com os(as) professores(as)-formadores(as), tampouco no decorrer dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos realizados com eles(as).

A partir das respostas ao questionário, os(as) docentes manifestaram ter a compreensão de que seu papel é formar professores e professoras com consciência crítica e transformadora, estando abertos(as) a aprender permanentemente; também apontaram a necessidade de formar professores(as) que saibam trabalhar em equipe, ensinando/aprendendo na relação com os(as) colegas, estudantes e comunidade escolar. Não obstante, os(as) docentes também entendem que é imprescindível na sua própria formação aprenderem a trabalhar em equipe e compartilhar experiências com outros(as) professores(as)-formadores(as) do curso. Além disso, destacam a importância de elaborar projetos e ações em parceria com outros(as) profissionais da educação, buscando atender as demandas e necessidades do Curso de Licenciatura, bem como a realização permanente de cursos de “formação continuada”.

Embora os professores-formadores e as professoras-formadoras tenham esse entendimento e reconheçam a necessidade da integração entre os(as) docentes e do trabalho em equipe, a forma que fazem para dar continuidade aos seus processos auto(trans)formativos é, fundamentalmente, por meio da participação em eventos, cursos, seminários, capacitações e formações continuadas, sejam elas proporcionadas pela própria instituição de atuação ou

outras instituições. O entendimento de formação permanente da maioria dos(as) professores(as)-formadores(as) ainda está muito arraigada à realização de cursos, palestras, eventos, desconsiderando outras dimensões e aspectos como elementos fundamentais para sua auto(trans)formação.

A dificuldade de realização de um trabalho articulado, em equipe, de forma cooperativa e compartilhada foi evidenciado nas respostas ao questionário e nas narrativas dos(as) docentes nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, embora reconheçam a importância dessa articulação no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como em sua formação docente. Entretanto, o fato do currículo contemplar atividades que, obrigatoriamente, devem ser propostas de forma integrada entre os(as) professores(as)-formadores(as) do Curso, como o currículo referência, as PeCC e os estágios que perpassam as práticas profissionais, já permitem movimentos de “olhar para dentro”, para as práxis que vem sendo feitas e os processos protagonizados pelos profissionais de educação e estudantes no contexto dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

Buscando aprofundar algumas questões da pesquisa propusemos a realização dos Círculos, a fim de identificar por meio das vivências dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como os professores-formadores e as professoras-formadoras se constituem docentes e [re]significam seus processos auto(trans)formativos. Nos movimentos interpretativo-compreensivos a partir da polissemia das respostas aos questionários ficou evidenciada que o espelhamento dos antigos mestres exerce forte influência na constituição docente; e essa recíproca se desvelou tanto nas narrativas dos(as) professores(as)-formadores(as) como dos(as) licenciandos(as), constituindo-se em reconhecidos processos cíclicos de simetria invertida.

Compreender esse espelhamento é fundamental para problematizarmos os *quefazeres* docentes que vem se perpetuando e, por vezes, simplesmente se reproduzindo no exercício da profissão docente, quase que sem uma intencionalidade pedagógica consciente. A presença de uma orientação teórica sólida e coerente, articulada à práxis docente, é fundamental para não estar propensa a contradições e nem cair no senso comum, com uma prática ativista, meramente repassadora de conteúdos, mas carente de consciência e intencionalidade pedagógica e político-epistemológica.

O espelhamento, que se caracteriza pelo conceito de simetria invertida, tem se manifestado como uma tendência entre os(as) professores(as)-formadores(as) ao reproduzirem modelos herdados de seus antigos mestres, passando a propor uma formação inicial de professores e professoras com um forte espelhamento das universidades que eram

seus modelos de formação, o que Oliveira (2013) vai denominar de efeito-formação. Por vezes, essa é a principal referência dos(as) docentes que iniciam suas trajetórias profissionais no contexto dos Institutos Federais (IFs), buscando construir uma identidade para os Cursos de Licenciatura que não condiz com esse contexto de atuação.

Apesar da existência de um arcabouço legal, com regulamentações próprias que orientam a formação docente, a ausência de uma formação mais específica voltada à docência no ensino superior, às especificidades dos cursos e da instituição, acaba fazendo com que os professores-formadores e as professoras-formadoras, ao se depararem com os desafios da docência, projetem em suas práxis o único modelo que herdaram das universidades. Comumente, os(as) jovens professores(as) que ingressam/ingressaram nos Institutos Federais trazem consigo imaginários e espelhamentos das Universidades em que se formaram; projetam na Instituição uma forma de fazer/ser professor que é própria da docência universitária.

O perfil dos professores-formadores e das professoras-formadoras que atuam nos IFs não pode ser o mesmo das universidades; o próprio plano de carreira já estabelece as diferenças básicas no campo de atuação desses(as) profissionais: os(as) professores(as) das universidades são profissionais do magistério superior e os(as) professores dos IFs exercem sua docência na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT). Ou seja, nas universidades os(as) professores(as) atuam, exclusivamente, no ensino superior; nos Institutos Federais o(a) mesmo(a) professor ou professora poderá atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde o ensino fundamental, com o PROEJA FIC, por exemplo, até a pós-graduação *stricto sensu*. Alguns professores e professoras percebem essa vasta possibilidade de atuação como um limitador do exercício docente; outras(as), porém, como uma possibilidade, como foi claramente trazido nas narrativas dos(as) professores(as)-formadores(as) nos Círculos Dialógicos.

Por se tratar de uma Instituição de educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008), evidentemente, o perfil a ser construído pelos(as) professores(as) precisa ser outro. Portanto, discutir formação com os professores e as professoras que atuam nos Institutos Federais, requer a construção de uma identidade própria a ser construída por dentro da profissão (NÓVOA, 2009), nesse contexto institucional que forma e também pode ser instância auto(trans)formadora para/com esses(as) docentes.

O fato dos Institutos Federais apresentarem na sua lei de criação a obrigatoriedade de oferta de 20% de vagas voltadas à formação de professores e professoras não foi com o intuito de “criar mais do mesmo”; ou seja, se o propósito fosse apenas ampliar a oferta das

Licenciaturas nos mesmos modelos das universidades, não haveria necessidade de se prever mais essa incumbência aos Institutos Federais. Essa demanda poderia ser atendida simplesmente pela ampliação do número de vagas nas Universidades. O fato de os Institutos Federais preverem na sua lei de criação a obrigatoriedade de oferta de cursos de formação inicial de professores foi, exatamente, na tentativa de apostar na possibilidade do novo, do diferente, conforme proposta inicial trazida pela pesquisadora Lucília Machado (2008) no capítulo 3 da tese.

Falar em formação com professores-formadores e professoras-formadoras em exercício nos Institutos Federais requer que abandonemos a Docência Universitária e instituíamos uma “Docência Institucionalizada” própria dessas instituições de ensino. Requer obrigatoriamente que revisemos os referenciais trazidos das universidades para os Institutos que impõe uma realidade e modelos de docência que não condizem com a sua natureza. Do ponto de vista pedagógico, e não apenas legal, acreditamos ser importante a defesa de uma constituição da/docência em conformidade com os objetivos e diretrizes para a Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) e também a formação de professores e professoras com paradigmas diferentes.

Dada a natureza dessas Instituições se torna necessário assumir uma práxis na/docência própria, uma Docência Institucionalizada que olhe para as especificidades e as peculiaridades dos(as) estudantes, não projetando modelos de formação de professores e professoras já consolidados na maioria dos Cursos de Licenciaturas nas Universidades. Uma identidade que dê conta da oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008); uma instituição que crie e projete seus próprios espelhos, sem viver às sombras de paradigmas e práticas que não dizem respeito as suas realidades.

Uma “Docência Institucionalizada” capaz de olhar para a própria experiência vivenciada nos Institutos Federais ao longo do período de uma década de existência para, a partir dela, ver os caminhos já trilhados, com seus constructos positivos e também com as fragilidades, e refletir sobre o (re)planejamento que precisa ser feito, apontando a proposição de novas rotas, práxis e possibilidades gestórias e pedagógicas. O que não é possível diante da caminhada que vem sendo construída nos/pelos Institutos Federais é continuar projetando as sombras da Universidade nos modelos de atuação docente. Talvez a primeira prerrogativa seja assumir que, mesmo se tratando do ensino superior, os Institutos Federais não são Universidades, nem

“cópia” delas, e precisam construir o seu próprio caminho na/para a formação de professores e professoras. No contexto dos Institutos Federais, é preciso compreender que:

Nossos caminhos pessoais são os mais diversos, num horizonte necessário de comunicação. Dentro deste encontro radical, podemos desencontrar-nos, quando nossas intencionalidades não tem o mesmo sentido. Porém, qualquer objetivação nossa se insere nesse horizonte de comunidade. Não há objetividade exclusiva de uma consciência; esta é, sempre, abertura com a amplitude da universalidade. Na imanência histórica, não constituímos uma objetividade própria, somente nossa, mas participamos de uma objetividade comum. O dinamismo significativo desse mundo comum, como dissemos, não é intencionalidade da consciência pura: é *práxis* transformadora (FIORI, 1991, p. 69).

Durante a tecitura dos diálogos nos Círculos Dialógicos buscamos construir com os os professores-formadores e as professoras-formadoras o *horizonte de comunidade* na (inter)relação com os(ass) outros(as), buscando constituir uma *objetividade comum* da/na docência dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha. Alguns professores(as)-formadores(as), embora reconheçam a dificuldade que ainda persiste no desenvolvimento de um trabalho articulado e integrado entre os(as) docentes, vêm instituindo espaços-tempo de auto(trans)formação e diálogo, o que vem construindo algumas *práxis* transformadoras. Estão conseguindo vencer a barreira da segregação dentro dos próprios cursos e, até mesmo, entre os demais cursos ofertados no *Campus*, muito embora o diálogo e compartilhamento entre as Licenciaturas da/na Instituição ainda se apresente como um desafio.

Embora reconheçam os avanços sob o ponto de vista legal, de construção de identidade das Licenciaturas do IF Farroupilha, os(as) professores(as)-formadores(as) sentem necessidade de maior integração e compartilhamento entre as Licenciaturas dos demais *Campi*, com os cursos de mesma oferta e também de oferta diferentes para poder compartilhar dúvidas, angústias, êxitos, jeitos e maneiras diferentes de sentir/pensar/agir na/da docência. Apesar do esforço em fortalecer uma identidade institucional para os Cursos de Licenciatura ofertados pelo IF Farroupilha, ainda existem muitas diversidades sendo vivenciadas nos diferentes *Campi*; o que, do nosso ponto de vista, enriquece o compartilhamento de trocas e aprendizados intercampi, gerando “fusões de horizontes” (HERMANN, 2002) e desafios para novas *práxis*.

Delinea-se uma possibilidade única aos Institutos Federais em protagonizar diferentes maneiras de organização para os Cursos de Licenciatura e de exercício na/da docência, a partir de uma cultura institucional interna. O desafio é transpor as individualidades e construir espaços de compartilhamento e integração, primeiramente nos

espaços-tempo nos próprios *Campi* e também no IF Farroupilha como um todo. Falar de PeCC, de currículo referência, da possibilidade de atuação docente em diferentes níveis e modalidades do ensino no IF Farroupilha é olhar para dentro, para os processos que podem e são protagonizados no âmbito da instituição, construindo movimentos de formação *com* professores e professoras, tanto nos processos iniciais como nos permanentes, diferente das universidades. No entanto,

Se acertamos, não sabemos. Se erramos, os dias vindouros nos dirão e nos darão a oportunidade de reconhecer as fraquezas, concentrar-se nos pontos fortes, proteger-se das ameaças e consolidarmos juntos a maturidade e a identidade institucional que buscamos. Continuaremos a hercúlea tarefa de planejar, implementar, acompanhar, avaliar, revisar, inovar, planejar... o ensino e aprendizagem, acreditando que, embora muito longe de sermos os melhores, aqueles que virão e os melhores que nós serão obrigados a concordar que preferimos pecar pela ousadia a sermos maculados pela omissão de nunca ter tentado (SOBRINHO In: DE CONTO *et. al.*, 2016, p. 5).

Emerge daí a possibilidade anunciada por meio dos Círculos Dialógicos como espaços-tempo de escuta às reais necessidades dos(as) licenciandos(as) e dos(as) professores-formadores e professoras-formadoras; a possibilidade de reconhecer e assumir o diálogo crítico-reflexivo e amoroso como prática pedagógica, epistemológica e politicamente rigorosa; emersão e imersão em uma auto(trans)formação cooperativa; espaço-tempo de socialização e convergências de interesses do que os(as) docentes querem estudar/aprofundar; consolidação de um trabalho cooperativo e compartilhado, enfim, um trabalho de auto(trans)formação permanente construído *com* os professores e *com* as professoras, e não *para* eles ou *para* elas.

No IF Farroupilha, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, alguns caminhos foram anunciados para instituição de uma Docência Institucionalizada nos Cursos de Licenciaturas, tais como:

- articulação entre os conhecimentos técnicos e tecnológicos com/nas práxis pedagógicas;
- integração multi campi;
- criação de espaços-tempo institucionais para auto(trans)formação permanente com os professores e as professoras;
- PeCC como instância e dispositivo de curricularização do ensino-pesquisa-extensão;
- escuta atenta aos anseios dos(as) licenciandos(as);



- realização de *práxis* dos(as) licenciandos(as) dentro dos Institutos Federais, nos diferentes espaços de atuação dos(as) professores-formadores(as) (futuros/as professores/as e professores/as-formadores/as atuando e se auto(trans)formando juntos/as);
- experimentação da/na docência em espaços-tempo como o PROEJA, ensino médio integrado, subsequente e concomitante;
- (re)planejamento do currículo referência e das *práxis* educativas, dentre outras possibilidades a serem (re)criadas.

A partir da vivência/experiência dos/nos Círculos Dialógicos é possível mapear alguns anseios e movimentos necessários nos Cursos de Licenciaturas em âmbito:

- Local, dentro do próprio *Campus* (micro e macro), com:

- *trabalhos articulados e cooperativos entre os professores e professoras das diferentes áreas de conhecimentos do Curso de Licenciatura (integração dentro do próprio curso ofertado no *campus*);

- *espaços-tempo de formação com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos demais Cursos de Licenciatura (integração entre os diferentes cursos ofertados no *campus*).

- Institucional, entre os diferentes *Campi* (micro e macro), proporcionando:

- *integração com os professores-formadores e as professoras-formadoras da mesma área de conhecimento, entre os *campi* (integração entre os Cursos de Licenciatura de mesma oferta no IF Farroupilha);

- *espaços-tempo de formação permanente com os professores-formadores e as professoras-formadoras dos Cursos de Licenciatura da instituição (integração entre os diferentes Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha).

No decorrer do processo investigativo auto(trans)formativo buscamos realizar o exercício hermenêutico de olhar com olhos curiosos para aquilo que está além do dito, reconheço que, por ser apaixonada pela proposta da oferta dos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha e por estar emocionalmente envolvida com a temática da pesquisa, talvez não tenha conseguido olhar para além do que meus olhos conseguiram alcançar. A pesquisa-formação ou auto(trans)formação provoca em nós, pesquisadores(as)-coordenadores(as) e pesquisadores(as)-coautores(as), esse envolvimento biográfico com o tema a ser pesquisado. Logo, os processos investigativos transcendem a dimensão do “período” da pesquisa e se tornam parte da constituição do nosso ser/fazer docente.

Recordo, aqui, das palavras do grande Mestre Balduino Andreola no momento em que estava construindo sua tese de pós-doutorado:

Mas o que estive dizendo desconexo, até agora, tem a ver com a “Conclusão” maiúscula de uma tese? E o que foram esta pesquisa e esta tese? Mounier escreveu a uma amiga, em 1929: “Uma tese é, a meus olhos, uma obra humana, muito mais do que uma obra intelectual”. Quando penso em minha tese de doutorado, lembro também que eu não fui para a Bélgica com uma decisão, com uma certeza: minha tese vai ser isto! Fui com duas dúvidas e algumas anotações (2018, p. 191-192)

Compartilho do mesmo sentimento do professor e pesquisador Balduino ao registrar esses escritos e me pergunto o que as ideias aqui sistematizadas tem a ver com a *conclusão maiúscula da tese? O que foi essa pesquisa sistematizada em forma tese?* O que tentamos sistematizar a partir de algumas *dúvidas, anotações* e registros recriativos dos/nos diálogos construídos por meio dos Círculos foi também buscar (re)conhecer as implicações da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo e se ela se constituiu em uma possibilidade na auto(trans)formação permanente com professores e professoras na processualidade dos movimentos da coautoria na/pela pesquisa. Mas, afinal, o que é pesquisar auto(trans)formando-se? Com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos temos objetivos, acreditamos nas possibilidades de *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014a) para a pesquisa e auto(trans)formação quando nos lançamos no processo investigativo acadêmico-científico *com* professores e professoras.

Decorre daí que nem todos os objetivos projetados inicialmente para a pesquisa são sempre significativos como temáticas geradoras para os diálogos investigativo-auto(trans)formativos que ocorrem nos encontros e movimentos dos/nos Círculos Dialógicos, sendo o que de fato ocorreu. A questão da amorosidade foi um dos conceitos principais que, inicialmente, nos propusemos a investigar; não obstante, pela processualidade dos movimentos nos Círculos Dialógicos, esse componente pedagógico-epistemológico não apareceu diretamente nas narrativas dos professores-formadores e das professoras-formadoras. Embora tenhamos provocado algumas questões sobre a amorosidade, nos questionários ela foi contemplada, mas nas temáticas geradoras em que imergimos e emergimos dialogicamente ela foi abordada tangencialmente ou quase desconsiderada.

Em virtude disso, a própria dinâmica dos/nos Círculos Dialógicos nos fez reconstruir também alguns dos objetivos de pesquisa, respeitando as temáticas que emergiram, a palavra e a coautoria dos(as) nossos(as) interlocutores(as)-coautores(as). Por serem processos e movimentos de construção coautorial, compartilhamento cooperativo e re(des)construções, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos também se mostraram como “uma” das muitas possibilidades que podem ser construídas e reinventadas para as pesquisas e



auto(trans)formações com professores e professoras, *quicá* também para as nossas práxis da/na docência *com* os(as) estudantes nos Institutos Federais.

Nesses processos de auto(trans)formação também nós, ao tecermos estas sistematizações recriativas, de maneira polissêmica e cooperativa, fomos nos provocando a vivenciar e estabelecer outras possibilidades a partir do que o texto e os diferentes contextos provocaram em nós, assumindo a autoria e coautoria como processos e movimentos que vão se (re)(des)construindo permanentemente; mesmo porque “nunca vivo um tempo de puro escrever, porque para mim o tempo de escrita é tempo de leitura e de releituras. [...] Ler o que acabo de escrever me possibilita escrever melhor o já escrito e me estimula e anima a escrever o ainda não escrito” (FREIRE, 2013d, p. 19).

Partindo desta concepção, os processos e movimentos da/na pesquisa-auto(trans)formação primam por pressupostos teórico-conceituais como *práxis* em permanente (re)construção. Também as nossas últimas palavras não querem ser conclusivas ou fechadas, mas inacabadas e com possibilidades de outros *dizeres da palavra* para *Ser Mais*. Assim, reiteramos aqui algumas perspectivas para que não só a auto(trans)formação seja permanente, mas que outros estudos e pesquisas possam avançar, talvez rompendo, modificando ou ampliando o que até agora conseguimos sistematizar nesse constructo epistemológico-político auto(trans)formativo.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de educadores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio; PAULY, Evaldo Luis; KRONBAUER, Luiz Gilberto, ORTH, Miguel Alfredo. **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Unijuí, 2010.

_____. **Emotividade versus razão: por uma Pedagogia do Coração**. 2018. 209 p. Tese (Pós-doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2018.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 139 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás: Goiânia/GO: 2013

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios**. 2013. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2013

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOLZAN, Dóris Pires de Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. p. 131 a 147. In: ISAÍIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.01, p. 102-120.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 34 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 1190**, de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: jun. 2016.

_____. **Lei Nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm> Acesso em: jun. 2018.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 09/2001**, aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE: 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE: 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N° 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer N° 15/2005**, aprovado em 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n°s 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/178/Plano%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20raz%C3%B5es%2c%20princ%C3%ADpios%20e%20programas.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. **Lei N° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: jun. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-

concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução N° 6/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 2012. Disponível em: < <http://www.cps.sp.gov.br/emissao-de-parecer-tecnico/resolucao-cne-ceb-6-2012.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Portaria N° 1.291/2013**, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

_____. **Lei N° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N° 2/2015**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Portal do Ministério da Educação. **Tabela de Expansão da Rede Federal de EPCT**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: jul. 2018

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

CECHINEL, Édice. **Formação de professores: perspectivas de formação do curso de licenciatura em Ciências da Natureza do IFSC: Campus Araranguá**. 84f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense: Criciúma/SC: 2012

COSTA, Váldina Gonçalves da. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 198f. 2009. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2009.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>> Acesso em: jun. 2016.

DE CONTO, Janete Maria; DRABACH, Neila Pedrotti; SOBRINHO, Sidinei Cruz; ROSA, Tobias de Prá (Orgs.). **Catálogo do Currículo Referência dos Cursos Superiores de Graduação do IF Farroupilha**. 1. ed. Santa Maria/RS: IF Farroupilha, 2016. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/2560/62d2c5e17879f9470b012413aaf9d8fd>> Acesso em: agosto 2018

_____; DRABACH, Neila Pedrotti. A construção coletiva de diretrizes institucionais para os cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha. In: MACHADO, Fernanda de Camargo; UBERTI, Hermes Gilber; CONTO, Janete Maria De; SANTOS, Luciana Dalla Nora dos; SILVA, Monique da. **Desafios atuais na formação de professores: consolidando um espaço de estudos no IF Farroupilha**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

_____; TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de Andrade; SILVA, Monique da; DRABACH, Neila Pedrotti. Qualificação e avaliação dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – caminhos percorridos entre 2012 e 2017. In: ZIEGLER, Fernanda Lopes Silva; UBERTI, Hermes Gilber, CONTO, Janete Maria De; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **A formação de professores no IF Farroupilha: diálogos, desafios e perspectivas em tempos de mudança**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

EGGERT, Edla; PERES, Lúcia Maria Vaz. Conversando com Josso: encontros autorformadores. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, ano 17, n. 30, p. 15 – 24, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1754/1633>> Acesso em: set. 2018.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos – Volume 1: Metafísica e História**. Org. de Maria Siczowska Mascarello e Maria Tereza Papeleo; superv. de Otilia Beatriz Fiori Arantes.

Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **Textos escolhidos – Volume 2:** Educação e Política. Coord. de Otilia Beatriz Fiori Arantes. Porto Alegre: L&PM, 1991.

_____. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FLACH, Ângela. **Formação de Professores nos Institutos Federais:** estudo sobre a implantação de um Curso de Licenciatura em um contexto de transição institucional. 210f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coelação Pensadores & Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (notas: Ana Maria Araújo Freire). 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

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

_____. **Política e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011a (Coleção questões da nossa época; v. 22).

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2011b.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

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

_____. **Extensão ou Comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013d.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o Cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Trad. de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **VERDADE E MÉTODO:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

_____. Da palavra ao conceito. p. 13-26. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Coleção Filosofia, 117. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

_____. Sobre o Círculo da Compreensão. p. 141-150. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Coleção Filosofia, 117. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

GADOTTI. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. **Espelhos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015

GATTI, Bernardete A. formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: jun. 2016.

GOES, Graciete Tozetto; CHAMMA, Olinda Thomé. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. In: GOES, Graciete Tozetto; CHAMMA, Olinda Thomé (Orgs.). **Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas**. Ed. atual. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de Licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2013.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, Fabine Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

_____. Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: ANDREOLA, Balduino Antonio; PAULY, Evaldo Luis; KRONBAUER, Luiz Gilberto, ORTH, Miguel Alfredo. **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Unijuí, 2010.

_____. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. In: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (Orgs.).

Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação** [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação** - presencial e a distância: Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: julho 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA – IF FARROUPILHA. **Resolução CONSUP N° 004**, de 22 de fevereiro de 2010. Aprova, *AD REFERENDUM*, nos termos e a forma dos anexos a esta Resolução, os Regulamentos das Atividades Acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: Regulamento da Avaliação do Rendimento Escolar; Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos; Regulamento da Organização Didática dos Cursos Superiores; Regulamento da Política de Assuntos Estudantis; Regulamento Disciplinar Discente; Regulamento para Benefício da Isenção de Cobrança de Preço Público; Regulamento da Moradia Estudantil. Santa Maria, 2010.

_____. **Portaria N° 1896** de 17 de dezembro de 2012. Cria o Grupo de Trabalho – GT das Licenciaturas e aprova o Regulamento do Grupo de Trabalho – GT das Licenciaturas, Santa Maria/RS, 2012.

_____. **Resolução CONSUP N° 102**, de 02 de dezembro de 2013. Define as Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-Pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal Farroupilha e dá outras

providências. Santa Maria, 2013.

_____. **Resolução CONSUP N° 013**, de 28 de maio de 2014. Define as Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal Farroupilha e dá outras providências. Santa Maria, 2014a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2014-2018. Aprovado pela Resolução CONSUP N° 028/2014, de 11 de setembro de 2014. Santa Maria, 2014b.

ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar. Interformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006.

ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. p. 163 a 176. In: ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010b.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**. N° 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Série Compreender)

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. 2003. Disponível em:
<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/UCG%20-%20ENSINO%20DE%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20Novo.doc>>. Acesso em: julho 2018.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2012.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: percursos e características. 210f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2015.

LUSTOSA, Wigna Eriony Aparecida de Moraes; SOUZA, Francisco das Chagas da Silva. As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. **Anais do IV Colóquio Nacional e I Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional**. Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional. 2015. ISSN: 2358-1190. Disponível em: <<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-201.pdf>> Acesso em: set.2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. n.1. Brasília: MEC, SETEC, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação século XXI, vol. 2. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

MOHR, Adriana; CASSIANI, Suzani. Concepção, Proposta e Execução da Prática como Componente Curricular no Curso de Graduação de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (p. 61- 86). In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de G (Org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. IN: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica

Editora, 2010.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCREMIN, Greice. **Tecido complexo formativo docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas**. 2014. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2014.

SILVA, Monique da. **Imaginário Social e Educação: nos labirintos da formação inicial de professores**. 2017. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2017.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. Apresentação. In: DE CONTO, Janete Maria; DRABACH, Neila Pedrotti; SOBRINHO, Sidinei Cruz; ROSA, Tobias de Prá (Orgs.). **Catálogo do Currículo Referência dos Cursos Superiores de Graduação do IF Farroupilha**. 1. ed. Santa Maria/RS: IF Farroupilha, 2016. Disponível em:
<<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/2560/62d2c5e17879f9470b012413aaf9d8fd>> Acesso em: agosto de 2018.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Formação inicial e continuada de professores para Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de Professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. 330f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2011.

STAHL, Luana Rosalie. **Pedagogia Específica de orientação de estágio: uma investigação narrativa**. 2017. 330p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2017.

TASCETTO DA SILVA, Marcele. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2015.

TONIOLO, Joze M. S. A. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**. 2007. 86 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2007.

_____. Joze M. S. A. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS: 2010.

VERDUM, Priscilla de Lima. **Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS**. 281f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2015.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei N° 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Dialética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXO A – Carta de Natal: em busca de identidade

CARTA DE NATAL

Os participantes do I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais "Em busca de uma identidade", realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2010, na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, vêm a público manifestar as proposições a seguir, consolidadas a partir dos debates realizados no evento ao longo desses dias. As discussões tiveram o intuito de buscar uma identidade para os cursos de licenciatura, bem como propor sugestões para superar as dificuldades existentes no cotidiano desses cursos. Neste sentido, os participantes recomendam às autoridades responsáveis pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a implementação das seguintes ações, como forma de construir a identidade dos cursos de licenciatura que vêm sendo realizados pelos Institutos. Vale salientar que este documento teve como ponto de partida as deliberações do I SENALIF, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em maio de 2010.

I. GESTÃO

- a) Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos associados à contratação efetiva de professores em cada área, espaços e acervo.
- b) Efetivação do processo de inclusão social nos cursos de licenciaturas dos IFs.
- c) Utilização da estrutura privilegiada dos IFs para pesquisas dos arranjos produtivos numa perspectiva de currículos integrados.
- d) Estabelecimento de política de gestão de curso que assegure a integração das áreas de conhecimento e sua implementação na prática cotidiana escolar.
- e) Integração das dimensões teoria e prática que fazem parte do PPC em atendimento às políticas educacionais, através de intervenções nas instâncias instituídas.

- f) Garantia de concurso para todas as áreas do conhecimento, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- g) Contratação de docentes e técnico-administrativos para atender às demandas das licenciaturas.
- h) Garantir concurso para as disciplinas das humanidades (filosofia, sociologia, antropologia, fundamentos da educação, etc.) de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- i) Criação de cursos com garantia de acervo bibliográfico e o espaço físico adequado.
- j) Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional - PPI – de política para as licenciaturas fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de cada IF.
- k) Melhoria do diálogo entre as Universidades e os Institutos Federais acerca dos cursos de licenciatura.
- l) Articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas.
- m) Criação de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo.
- n) Estabelecimento de critérios para distribuição de carga horária para as funções do professor que contemple atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- o) Criação de uma Infraestrutura física, pedagógica e administrativa para as licenciaturas.
- p) Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede, preferencialmente na forma de *stricto sensu*, com normatização definida localmente para liberação do docente.
- q) Rediscussão do processo de ingresso nas Licenciaturas.

r) Fomento à discussão coletiva dos integrantes dos IFs, de forma a garantir o protagonismo de todos dentro das licenciaturas, num processo de fórum permanente.

II. INFRAESTRUTURA

a) Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc.

III. FORMAÇÃO DOS FORMADORES

a) Construção de um processo contínuo de formação dos formadores abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social.

b) Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.

c) Fortalecimento e incentivo à formação e consolidação dos grupos de pesquisa em ensino na rede.

IV. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico - práticas nas licenciaturas.

b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.

c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de todos os IF.

d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado).

e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.

f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências.

g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.

h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.

i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais.

j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado (a)s: formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo; domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem. Percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor; articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos; conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente; inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos. Inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras); atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

Fonte: ASSIS, 2013.

APÊNDICE A - Carta enviada aos interlocutores-coautores da pesquisa



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷⁵

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência

Pesquisadora responsável: Valeska Fortes de Oliveira

Pesquisadora autora: Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Fundamentos da Educação

Telefones: 55 99065584 – 55 33177811 e 55 99097543 – 32111810

Endereço postal completo: Guilherme Cassel Sobrinho, Bairro Nossa Senhora das Dores, Nº 54, Aptº 02, Santa Maria/RS, CEP 97050270.

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Eu, Valeska Fortes de Oliveira, responsável pela pesquisa Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência, juntamente com a doutoranda Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo, autora da pesquisa, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender e dialogar sobre os processos constitutivos e auto(trans)formativos *da/na* docência dos professores-formadores que atuam nos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha/RS, bem como as implicações do diálogo e da amorosidade neste processo. Acreditamos que ela seja importante porque trazemos à discussão os processos constitutivos e auto(trans)formativos dos professores-formadores, bem como as dimensões do diálogo e da amorosidade, como elementos importantes na/da formação permanente de professores.

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

⁷⁵No período que o projeto de tese foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da UFSM o orientador da pesquisa, Prof. Celso Ilgo Henz, estava em afastamento para realização dos seus estudos de pós-doutorado em Sevilha, na Espanha. Por este motivo, quem realizou a tramitação dos documentos junto ao Comitê foi a Profª. Valeska Fortes de Oliveira (coorientadora e pesquisadora responsável) e a pesquisadora.

Para sua realização será feito o seguinte: questionário semi-estruturado; encontros presenciais e/ou por videoconferência para realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores-formadores; registro nos diários (individuais e do grupo); gravação e registro das falas/narrativas dos docentes nos Círculos Dialógicos, dependendo da opção e consentimento do grupo. As temáticas geradoras que forem emergindo nos diálogos com os professores-formadores irão dando dinamicidade aos Círculos. Sua participação constará em responder um questionário semi-estruturado; participar nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e realizar registros nos diários individuais.

Acredita-se que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, em se tratando de diálogos e narrativas orais, caso se sinta desconfortável em comentar sobre determinado assunto, a pesquisadora autora poderá interromper o diálogo a qualquer momento e não publicá-lo, se assim for sua vontade. Da mesma forma, caso exista desconforto no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores, assegura-se o direito à sua desistência da participação, sem qualquer prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Além disso, você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os possíveis benefícios que esperamos com o estudo estão na possibilidade de formação permanente com os interlocutores/coautores – os professores-formadores – ao entrar em contato com as teorias que envolvem a pesquisa e na reflexão sobre o próprio processo constitutivo e auto(trans)formativo da/na docência.

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

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

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

Autorização

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

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local: _____

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade

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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência
Pesquisadora responsável: Valeska Fortes de Oliveira
Pesquisadora autora: Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Fundamentos da Educação
Telefones para contato: 55 99065584 – 55 33177811 e 55 99097543 – 32111810
Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes/interlocutores envolvidos na pesquisa, cujos dados serão construídos por meio de questionário semi-estruturado e relatos/narrativas/diálogos com os professores-formadores nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, no Instituto Federal Farroupilha.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3341a - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Valeska Fortes de Oliveira. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 12/10/16, com o número de registro Caae 1.772.024

Santa Maria, 28 de setembro de 2016



Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – Autorização Institucional para realização da pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
REITORIA**

Rua Esmeralda, 430 – Faixa Nova – Camobi – CEP 97110-767 – Santa Maria/RS
Fone/Fax: (55) 3218 9800 / E-mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu CARLA COMERLATO JARDIM, abaixo assinado, reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, autorizo a realização do estudo “Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência”, a ser conduzido pelas pesquisadoras Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo e Valeska Fortes de Oliveira.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

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

Santa Maria, 21 de setembro de 2016



Carla Comerlato Jardim
Reitora
Instituto Federal Farroupilha - RS

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE E – Autorização Institucional para utilização da videoconferência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 – Faixa Nova – Camobi – CEP 97110-767 – Santa Maria/RS
Fone/Fax: (55) 3218 9800 / E-mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu CARLA COMERLATO JARDIM, abaixo assinado, reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, autorizo a utilização da sala de videoconferência, situada no prédio da Reitoria (Rua Esmeralda, 430 – Faixa Nova – Camobi – CEP 97110-767 – Santa Maria/RS), para realização do estudo "Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência", a ser conduzido pelas pesquisadoras Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo e Valeska Fortes de Oliveira.

A videoconferência será realizada quinzenalmente, com encontros de uma ou duas horas, para realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os professores-formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura do IF Farroupilha.

Santa Maria, 21 de setembro de 2016


Carla Comerlato Jardim
Reitora
Instituto Federal Farroupilha - RS

Assinatura e carimbo do responsável institucional