



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

MARIA DASDORES DE SOUZA SANTOS

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À LUZ DA DIDÁTICA DO
SENSÍVEL: NARRATIVAS DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - *CAMPUS* SALGUEIRO

CRATO - CE

2022

MARIA DASDORES DE SOUZA SANTOS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À LUZ DA DIDÁTICA DO
SENSÍVEL: NARRATIVAS DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - *CAMPUS* SALGUEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues.

Coorientadora: Profa. Dra. Francione Charapa Alves.

CRATO - CE

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Santos, Maria Dasdores De Souza

Santos S237f FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À LUZ DA
DIDÁTICA DO SENSÍVEL NARRATIVAS DE DOCENTES DO INSTITUTO
FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO / Maria
Dasdores De Souza Santos. CRATO-CE, 2023.

135p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do
Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Coorientador(a): Prof.^a Dr.^a Francione Charapa Alves

1.Formação contínua de professores, 2.Educação profissional e tecnológica,
3.Didática do sensível; I.Título.

CDD: 370.7

MARIA DASDORES DE SOUZA SANTOS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À LUZ DA DIDÁTICA DO
SENSÍVEL: NARRATIVAS DE DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
SERTÃO PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores, currículo e ensino.

Aprovada em: 13/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Cícera Sineide Dantas Rodrigues

Profa. Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues
Orientador(a) do MEPDU/URCA

Francione Charapa Alves

Profa. Dra. Francione Charapa Alves
Membro Interno do MEPDU/UFCA

Cícero Magêrbio Gomes Torres

Prof. Dr. Cícero Magêrbio Gomes Torres
Membro Interno do Programa/URCA

Elcimar Simão Martins

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Membro Externo do Programa/UNILAB

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que me presenteou com a vida e tem me proporcionado sucessivas bênçãos. Em segundo lugar a minha família e em especial a minha mãe Maria Alzenir e a minha irmã Francisca Cirleide, que com sua extrema solidariedade estão me ajudando com os cuidados dos filhos, meus queridos filhos que são o impulso para que eu vá além, o que me motiva e possibilita tecer a constituição deste desejado objetivo, principalmente, porque sem o apoio e ajuda dessas pessoas essa realização se tornaria inviável.

Gostaria de agradecer extraordinariamente a minhas queridas orientadoras Cícera Sineide e Francione Charapa (coorientadora), pelo acolhimento e pela paciência. Um agradecimento especial também ao professor Elcimar pela colaboração e contribuições no projeto. Agradeço também ao meu companheiro, Jerffeson Oliveira, por estar ao meu lado, me dando apoio e me motivando para não desanimar nos estudos. Agradeço também de forma singular a todos que fazem parte do MPEDU-URCA que conseguem fazer o curso de mestrado se tornar, apesar de complexo, e corrido, um percurso cheio de aprendizagens que serão muito importantes no nosso trabalho.

Agradeço a Mabell e Vinícius pelo carinho e apoio. Sou grata também aos participantes da pesquisa que se dispuseram voluntariamente a contribuir nos estudos. Agradeço também a minha companheira de sala do núcleo pedagógico, Gercivânia Gomes, pela escuta e colaboração em alguns processos do estudo. Enfim, agradeço a todos(as) que contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente, para a minha formação.

A vocês meus sinceros votos de agradecimento!

“Sem a educação das sensibilidades todas as habilidades são tolas e sem sentido.”

Rubem Alves

RESUMO

Esse trabalho busca refletir sobre a formação contínua de professores, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *Campus* Salgueiro. O objetivo geral é compreender aspectos da trajetória de formação contínua dos professores do IF SertãoPE que contribuem para sua atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de inspiração autobiográfica, com foco no percurso formativo e suas reverberações para a prática docente. Para a etapa inicial realizou-se um questionário com os docentes, a partir de um roteiro previamente elaborado. Posteriormente, foi elaborada e realizada uma proposta de curso formativo orientadas pela didática do sensível. As ações formativas do curso ocorreram em cinco encontros e resultou na elaboração do Produto Educacional, um guia propositivo de ações formativas para professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), contendo a descrição dos principais momentos vividos no curso, constituindo-se em uma proposta de formação contínua baseada na didática do sensível, a partir da experiência realizada com os professores participantes da pesquisa. Como método de análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa estruturou-se com base no pensamento referencial de autores que enfatizam a importância da superação da racionalidade técnica, evidenciando aspectos da didática do sensível, de base raciovitalista (D'ÁVILA, 2016, 2018), que busca dialeticamente trazer elementos que preencham de sentido à docência e suas práticas, a partir do relato das vivências e experiências que são construídas individualmente e coletivamente no percurso formativo dos professores. A proposta interventiva permitiu trazer para a “cena do palco da vida”, os atores principais, os protagonistas e os professores do IF-Sertão, compreendendo a partir de suas falas que a formação contínua se faz necessária e é muito importante. Porém, para fazer sentido, precisa ser significativa na vida dos sujeitos envolvidos, transformando suas aprendizagens ao longo da vida em novas aprendizagens e possibilidades de mudanças positivas em contexto, a partir do olhar da educação do sensível, que busca tornar os sujeitos potencializadores da emancipação de si e dos estudantes atendidos por eles, sendo assim, construtores de novas histórias de si e dos outros. Concluímos o trabalho com falas potentes e importantes elementos que comprovam a relevância de se inserir na formação docente mais elementos da didática do sensível e das narrativas autobiográficas.

Palavras-chave: Formação contínua de professores; educação profissional e tecnológica; didática do sensível.

ABSTRACT

This work seeks to reflect on the continuing education of teachers at the Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro. The overall objective is to understand aspects of the continuing education trajectory of IFSertãoPE teachers that contribute to their performance in Basic, Technical and Technological Education. This is a study with a qualitative approach, of autobiographical inspiration, focusing on the formative path and its reverberations for teaching practice. For the initial stage, a questionnaire was carried out with the teachers, based on a previously prepared script. Subsequently, a proposal for a training course guided by the didactics of the sensitive was elaborated and carried out. The training actions of the course took place in five meetings and resulted in the elaboration of the Educational Product, a propositional guide of training actions for teachers of Basic Technical and Technological Education (EBTT), containing the description of the main moments experienced in the course, constituting a proposal for continuous training based on the didactics of the sensitive, based on the experience carried out with the teachers participating in the research. As a method of data analysis, Discursive Textual Analysis (DTA) was used. The research was structured based on the referential thinking of authors who emphasize the importance of overcoming technical rationality, highlighting aspects of the didactics of the sensitive, with a rationalist basis (D'ÁVILA, 2016, 2018), which dialectically seeks to bring elements that fulfill meaning to teaching and its practices, based on the report of the experiences that are built individually and collectively in the teachers' training path. The intervention proposal allowed bringing to the “stage of life scene”, the main actors, the protagonists and the teachers of the IF-Sertão, understanding from their speeches that continuous formation is necessary and very important. However, in order to make sense, it needs to be significant in the lives of the subjects involved, transforming their lifelong learning into new learning and possibilities for positive changes in context, from the point of view of sensitive education, which seeks to make subjects potentiators of emancipation of themselves and the students assisted by them, thus building new stories of themselves and others. We conclude the work with powerful speeches and important elements that prove the relevance of including more elements of sensitive didactics and autobiographical narratives in teacher education.

Keywords: Continuing teacher training; professional and technological education; sensitive didactics.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Mapeamento realizado categoria 1- Perfil e identidade docente (2008 a 2021).....	32
Quadro 2 - Mapeamento realizado categoria 2 – Políticas públicas (2008 a 2021)	33
Quadro 3 - Mapeamento realizado categoria 3- Formação continuada (2008 a 2021).....	34
Quadro 4 - Mapeamento realizado categoria 4 – Fazeres e saberes (2008 a 2021)	36
Quadro 5 - Perfil dos entrevistados.....	47
Quadro 6 - Planejamento das atividades	50
Quadro 7 - As categorias de análise.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFSertãoPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
URCA	Universidade Regional do Cariri
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.
ATD	Análise Textual discursiva
FIC	Formação Inicial e Continuada
Forprefep	Formação de professores da Educação Profissional
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
EP	Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
PROFET	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	DOS MOLDES AO ALINHAVO.....	10
1.2	Justificativa e aproximação com o tema	12
2	O DESENHO TÉORICO: OS ARTESÃOS DA EDUCAÇÃO	23
2.1	Formação contínua de professores no contexto da educação no Brasil	22
2.2	Formação docente profissional e tecnológica.....	27
2.3	O Estado da Questão (EQ): definindo a peça a ser costurada	31
2.4	Trabalho docente e saber pedagógico	40
3	COSEDURAS METODOLÓGICAS: APONTAMENTOS SOBRE TRABALHO DOCENTE E A DIDÁTICA DO SENSÍVEL.....	44
3.1	A escolha do tecido - ATD.....	53
4	AS PEÇAS TECIDAS: PRODUTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
4.1	Descrição do produto educacional	56
4.2	Identidade e Saberes Docentes do Professor EBTT	59
4.3	Formação inicial e contínua	67
4.4	Práticas pedagógicas e a didática do sensível	72
5	A ARTESANIA CRIATIVA	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COSEDURA DE DADOS.....	91
	APÊNDICE B – PERGUNTAS GERADORAS PARA AS NARRATIVAS	92
	APÊNDICE C - PLANO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	93
	APÊNDICE D- CRONOGRAMA DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO	95
	APÊNDICE E - ORÇAMENTO	93
	APENDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL	94
	ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	120
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	125
	ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ... 127	
	ANEXO D - PARECER CONSUSTANCIADO CEP URCA	128

1 DOS MOLDES AO ALINHAVO

A formação de professores faz parte de um debate sempre atual, devido à complexidade envolvida nestes processos formativos que, por sua natureza permanente, se faz tão necessário, por isso é uma discussão que nunca se esgota. No Brasil, o processo de formação profissional docente atual acontece oficialmente em duas etapas: a formação inicial (em nível de graduação, nas licenciaturas) e a formação continuada (pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*), bem como cursos em geral e outras experiências formativas).

Compreendendo que a formação inicial não dá conta da complexidade do processo educativo, visto que este envolve diversas especificidades e contextos, entendemos que a formação docente não se encerra nesta etapa, pois se estende ao longo da vida do professor, abarcando todas as suas experiências vividas, sendo um processo de formação contínuo e permanente, fruto de experiências somadas que vão se modificando de acordo com as circunstâncias experimentadas.

Nessa dinâmica, surgem processos sistemáticos de formação, exemplificados com os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Pode haver ainda uma gama de cursos de curta duração e eventos que objetivam trazer algumas contribuições para os anseios dos desafios que surgem no cotidiano da escola e do trabalho do professor.

A partir da compreensão de que a formação contínua é ampla e transcende a participação dos professores em cursos sistemáticos, apropriamo-nos da perspectiva de que as experiências no exercício do trabalho do professor, e as advindas da sua trajetória de vida, de maneira geral, também são fontes importantes da formação docente, logo, a formação contínua está atrelada a categoria da experiência e dos saberes docentes.

Dessa maneira, consideramos importante salientar que tanto as aprendizagens da formação que advém do cotidiano do docente em seu convívio social, como as advindas da formação universitária sistematizada, são experiências ímpares que contribuem para enriquecer o processo formativo e contribuir com a prática pedagógica dos docentes, deixando claro que uma não substitui a outra. Os cursos realizados não são as únicas fontes de saber dos professores, sua prática resulta, sobretudo, da relação existente entre os seus diferentes saberes, tanto na sua formação profissional sistemática, como nos resultantes dos conhecimentos e ensinamentos apreendidos na sua vida pessoal, familiar e social, no decorrer de sua trajetória de vida.

Segundo Nóvoa (1991, p. 25) é válido afirmar que a tendência é a formação contínua adotar como referência as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”, aliando a visão do professor como intelectual e a característica prática da profissão, originando assim o binômio que define o professor como prático reflexivo. Nóvoa (2002, p. 38) aponta ainda que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Nesta lógica, a perspectiva de formação contínua, coloca os professores como protagonistas de sua formação, considerando-os como fazedores de novas histórias, elaboradas a partir de suas experiências no contexto profissional.

É importante ressaltar que existem diversas pesquisas sobre a temática da formação de professores que discutem os saberes e fazeres docentes, dentre as quais, é possível citar Tardif (2002) e Charlot (2013), dentre outros autores. Outras abordam sobre o perfil e a identidade docente, a exemplo de Oliveira (2018), Silva (2009), Sousa (2013). Há ainda alguns estudos sobre políticas públicas para a formação docente, com destaque para Oliveira (2016), Martins e Duarte (2010). Além disso, encontramos investigações como a de Brandt (2014), com foco na formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica e ainda autores como Imbernón (2009a, 2010) e Nóvoa (2009) que trazem estudos sobre formação contínua de professores.

Estes estudos servem de base para referenciar o nosso trabalho, pois devemos considerar que essa pluralidade de estudos que abordam a formação docente como propostas de pesquisas que ora se contrapõem, ora se complementam, afetam as possíveis mudanças evolutivas, uma vez que quando não se encontra respostas para as necessidades formativas de um determinado grupo, em um contexto específico, é necessário procurar novas alternativas, em busca de novos conhecimentos. É importante compreender que todas essas construções teóricas, literárias e práticas estão imbricadas também em um processo histórico-social, econômico e político, o que ajuda a nos situarmos no tempo e no espaço, principalmente, no nosso espaço de atuação, que é a Educação Profissional no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE).

A partir do entendimento do nosso “lugar de fala”, frase trazida por Ribeiro (2017), que faz parte do seu livro: *O que é lugar de fala?* Que se refere à autoridade que uma pessoa possui para falar sobre a sua situação social, enquanto pertencente a um grupo minoritário, seja étnico, de gênero, religioso, político, etc. Em outros termos é a forma como cada pessoa se posiciona e debate questões sociais a partir do seu lugar social. Com essa compreensão nós

podemos enxergar melhor o nosso processo formativo, interpretando, à nossa maneira, como essas construções da formação docente nos atravessam e se incorporam em nossas práticas. Quando os sujeitos envolvidos no processo formativo se conscientizam dessas imbricações em suas práticas, podem reconstituir-se cotidianamente de forma reflexiva e crítica, vislumbrando uma constante evolução pessoal e profissional em todos os níveis e modalidades educativas.

Nesse contexto, este trabalho tem como objeto de estudo a formação contínua de professores do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *Campus Salgueiro*, com foco em suas narrativas de formação profissional, sendo que o foco da pesquisa adentra um outro cenário que é o da Educação Profissional e Tecnológica, que agrega o curso técnico profissionalizante, a base nacional comum nos cursos de nível médio, tais como: Edificações, Informática, Agropecuária, que os alunos cursam de forma integrada, e nos casos do ensino superior a parte tecnológica, o que exige olhares mais sensíveis sobre este contexto específico de investigação.

Vale destacar que no caso dos Institutos Federais, alguns professores, mais precisamente os da base técnica, são profissionais com formação pertinente a sua carreira de origem, sem formação profissional prévia para atuação docente. Este profissional, normalmente se forma no cotidiano da sala de aula, por meio da prática, tentando aproximar os alunos do mundo do trabalho. Inferimos que esta formação precisa de dispositivos de ação que deem suporte teórico e prático ao desenvolvimento de um trabalho docente, pautado na racionalidade pedagógica.

Conforme Rodrigues (2016), tal racionalidade está relacionada às razões que servem de fundamento para as ações docentes que tornam o professor capaz de adaptar os conteúdos para uma situação de ensino, de maneira que estes possam ser assimilados e reconstruídos pelos alunos de maneira crítica e reflexiva, sendo o professor o principal mediador deste processo. A constituição de tais saberes pelos professores se realiza mediante o confronto entre as teorias da educação e suas práticas pedagógicas. E para que esse confronto aconteça os professores precisam de momentos de reflexão sobre as teorias estudadas para que as práticas sejam ressignificadas.

1.2 Justificativa e aproximação com o tema

Tu podes viver e em algum momento te colocares a consulta dos sábios e dos livros, ou tu podes te colocar a consulta dos sábios e dos livros, e em algum momento

te colocares a viver. Tu só não deves é deixar de viver para dedicar-se exclusivamente à consulta dos sábios e dos livros, por que sem a aplicação toda filosofia é vazia: não existe mestra maior que a experiência!

(Augusto Branco)

Para justificar a motivação pela temática escolhida, irei resgatar aspectos da minha própria trajetória de formação, por isso, nessa parte específica do texto usarei a primeira pessoa do singular, por serem experiências de caráter mais pessoal, embora compreenda que toda experiência é construída no coletivo, envolvendo diferentes pessoas e contextos.

Na retomada desta história formativa, recordo a minha condição de criança, adolescente e jovem pobre, formada em escola pública, que sempre foi responsável pela própria sobrevivência. Esse percurso me fez refletir de que forma eu poderia também contribuir com os processos formativos e modificar a vida de outros sujeitos na mesma condição. Nos trajetos realizados entre a minha cidade de morada, Jardim, no estado do Ceará e a universidade no Crato, encontrei vários desafios, os maiores de cunho financeiro, porém, muitas pessoas que encontrei neste trajeto de vida enxergavam o meu potencial. Elas contribuía, muitas vezes, com carona, estadia, colegas que dividiam o lanche, eram atitudes aparentemente pequenas, mas que fizeram muita diferença para quem as recebia.

Na formação em Pedagogia, realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA) pude ter contato com experiências teóricas e algumas vivências práticas como a experiência de ser bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)¹ nos anos de 2010 e 2011, a participação em congressos, o contato com a pesquisa, o que ampliou o meu olhar sobre a formação e o trabalho docente.

Ao observar práticas e ouvir os discursos docentes inseridos no contexto profissional e a partir dessas vivências anteriores, bem como de um olhar investigativo sobre o atual contexto de atuação onde o trabalho, que acaba sendo muito técnico e burocrático, percebo que é necessário abrir espaços para a cooperação e para a possibilidade de uma racionalidade

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como foco contribuir com o fortalecimento e o aprimoramento da formação de professores. Existe desde 2010, com avanços significativos no processo de participação na universidade. Contribui para o aprimoramento da formação teórica-prática dos discentes e, por meio deste trabalho, colabora na elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem na escola; construção de uma escola básica regular alegre, educativa, inovadora, humanista e cidadã; contribui com a construção de metodologias inovadoras de ensino, incorporando conhecimentos produzidos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências humanas, Ciências da natureza, Pedagogia e suas tecnologias. **Fonte:** Universidade Regional do Cariri - URCA (2022). Disponível em: acesso em:

pedagógica nestes ambientes, criar lugares de diálogo e troca de experiências, atividades que sejam carregadas de significados para os envolvidos.

Algo que é importante citar nesse percurso formativo é a falta de conhecimento sobre a educação profissional, somente conheci o campo de atuação quando já estava atuando, ou seja, após a aprovação para atuar na instituição IFSertãoPE, *campus* Salgueiro, com a aprovação no concurso de técnico administrativo em educação para o cargo de Pedagogo-Área, realizado em 2013 e com nomeação no ano de 2014. É um aprender na prática, que conseqüentemente, nos leva a pensar sobre os desafios e as demandas que surgem cotidianamente, e se estamos preparados para tal.

Entendendo que essa atuação precisa ser efetiva e que contribua com a prática pedagógica dos docentes, busquei aprimorar os meus conhecimentos a partir de uma especialização, neste caso fiz a Especialização em Gestão e Organização da Escola, nos anos de 2015 e 2016, na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) que teve como trabalho de conclusão de curso *As atribuições, desafios e Possibilidades do setor pedagógico do IFSertãoPE Campus Salgueiro* e depois, ainda na perspectiva da formação contínua, idealizei participar de um mestrado em educação na Universidade regional do Cariri (URCA), mais especificamente, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), cultivando a crença de que uma formação neste nível poderia contribuir grandemente com minha formação e, conseqüentemente, com minha atuação profissional.

Sendo assim, após essas tentativas frustradas, finalmente veio a aprovação no mestrado da URCA na turma 2021, com uma proposta de projeto que visava compreender a formação docente contínua de professores do IFSertãoPE, e dessa forma, vi a possibilidade de realizá-la concretamente, com o pensamento de que isto iria ser ao mesmo tempo uma proposta inovadora e lúdica. Inovadora no sentido de movimentar as necessidades formativas dos docentes; e lúdica, tentando captar a importância da valorização de outros tantos saberes que fazem parte da trajetória dos envolvidos, a partir de uma metodologia sensível que envolve os sujeitos, a partir da escuta de suas próprias narrativas, possibilitando ao mesmo tempo reflexão e ação na formação do pesquisador e dos pesquisados.

Ingressei na instituição IFSertãoPE em 2014, após ser nomeada a partir de concurso público para o cargo de Técnico administrativo (Pedagogo Área) que, com base no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, descreve as seguintes atribuições: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo

comunicativo da comunidade escolar, além de assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Especificamente sobre formação contínua, o referido ofício firma: Participar e executar plano anual de formação continuada para docentes; promover a realização periódica de Encontros Pedagógicos; participar de plano anual de formação continuada para docentes; assessorar a realização de Encontros Pedagógicos.

Desta forma, na defesa por processos educativos que realmente façam diferença nas práticas, compreendo que o trabalho do Pedagogo no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Salgueiro é fundamentalmente um trabalho de formação contínua de grande importância, onde ele tem uma tarefa formadora, articuladora e transformadora de realidades. Porém, é um tanto difícil, pois o pedagogo atua em um espaço coletivo com os professores, no entanto, ele, enquanto figura isolada, também precisa se inserir neste coletivo, trazer também as angústias de sua função, refletir sobre sua prática e trocar experiências formativas. Uma das principais angústias é a ausência de formação contínua para o pedagogo que precisa estar sempre buscando aprimorar seu processo formativo a partir da troca com profissionais mais experientes.

Nesta perspectiva de uma formação contínua, articulada entre equipe pedagógica e professores surge a proposta desse projeto de pesquisa, que tem caráter formativo, em que as questões pedagógicas relevantes para o âmbito institucional fugiriam da lógica atual de atuação, com ações pontuais e apressadas, sem a devida reflexão sobre as práticas, servindo para compor um calendário apertado.

Após algumas leituras e debates sobre a formação docente, comecei a refletir de forma crítica sobre a minha atuação, que esta poderia ser diferente e acontecer de forma sistemática dentro do meu planejamento, no sentido de proporcionar aos professores e a mim mesma uma formação que atendesse as necessidades desses profissionais, e que fosse ao encontro das necessidades da escola e não apenas formações para cumprir o calendário. Assim, tentando responder às emergências desses espaços, sobretudo numa ação coletiva de reflexão sobre as práticas, readequando e aperfeiçoando o que fosse necessário, construindo assim consistência nas ações pedagógicas de ambas as partes.

Desde que ingressei no cargo de pedagoga no Instituto Federal do Sertão Pernambucano *Campus* Salgueiro, tenho observado e ouvido as narrativas dos professores que, nas reuniões pedagógicas, administrativas e até mesmo em momentos informais e nos atendimentos individuais de planejamento, muitas vezes, trazem à tona as dificuldades que

enfrentam ao lecionar para grupos de estudantes que apresentam muita diversidade e heterogeneidade.

Na dinâmica dos Institutos Federais, esses docentes precisam transitar entre as diversas modalidades de ensino e em seus depoimentos deixam escapar que preferiam atuar em apenas uma das modalidades presentes no *campus* que são: Ensino médio Integrado, Ensino médio Subsequente, Ensino médio Integrado (Programa Nacional de Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos - PROEJA), Licenciatura, Tecnologia, FIC (Formação Inicial e Continuada), mestrado, especialização e doutorado. Cada uma dessas modalidades exige um planejamento e um olhar diferenciado. Eles reclamam dos processos burocráticos, da forma como as políticas chegam de forma vertical, sem o efetivo diálogo com a categoria, entre outras questões que envolvem a complexidade de suas ações docentes.

Nos encontros pedagógicos locais, previstos no calendário letivo ou nos eventos institucionais, a exemplo o I Encontro de Educadores do IFSertãoPE, que aconteceu no ano de 2018, a participação dos professores é reduzida e como não há um programa específico de formação continuada, fica a critério de cada *campus* planejar suas formações, de acordo com suas demandas. Nesta organização convidam-se pessoas externas para debater temas e desafios da educação, são propostas e proferidas palestras, mesas redondas, oficinas, etc. Percebemos que os participantes, de fato, são quase sempre os professores iniciantes, pela cobrança e pela necessidade de entender melhor o funcionamento da instituição. Os professores que já estão na instituição há bastante tempo, geralmente, aproveitam o momento para fazer outras atividades do seu planejamento, até estando presente no ambiente físico (auditório ou salas específicas, laboratórios), mas não participando ativamente das atividades propostas e das discussões.

Este modelo de formação em que os professores mais escutam do que falam é pautado na racionalidade técnica e precisa ser suplantado, precisa-se pensar em modelos de formação pautados nas experiências, nas suas vivências e práticas com características emancipatórias e lúdicas, buscando estabelecer novos modelos relacionais e participativos que considerem efetivamente a formação almejada pelos professores e planejada a partir de suas necessidades formativas e perspectivas em relação a prática docente.

Dessa forma, nesta investigação pretendemos compreender aspectos da trajetória de formação contínua dos professores que contribuem para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF-Sertão-PE *Campus* Salgueiro, refletindo como se dá o processo da

formação pedagógica, e ao mesmo tempo trazendo contribuições com o intuito de que os professores consigam refletir sobre a sua própria formação.

O desenvolvimento dessa autonomia coloca o professor à frente das decisões pessoais e profissionais, tornando-o responsável pelas próprias escolhas e condutas, ajudando-o ainda a refletir sobre suas funções, atribuições e as configurações que irão conduzir o seu trabalho nas salas de aula em que exercem o magistério, orientados por uma perspectiva de formação permanente que considere a aprendizagem da docência ao longo da vida, com vistas a entender o trabalho docente como algo que transcende a técnica e a transmissão de conteúdo.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de se planejar ações que sejam voltadas para a formação de docentes da educação técnico-profissional, possibilitando melhorias, pois compreendemos que é imprescindível uma formação de professores que busque essencialmente a aprendizagem docente, buscando a interação entre a teoria e a prática e ainda considerando toda complexidade e diversidade que envolve esses processos formativos. Sendo assim, este é um debate que nunca se esgota, mas sempre se renova, buscando a valorização profissional e a atualização de forma permanente.

Concordamos com o pensamento de Cunha (2013) quando afirma que torna-se imprescindível analisar a formação docente a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, isto implica nas subjetividades e na construção de conhecimentos que proporciona resistências à regulação imposta, por isto, propomos um modelo de formação docente que gerará um produto educacional com foco nas experiências e saberes dos professores do IFSertãoPE *Campus* Salgueiro.

Na pesquisa realizada propomos uma formação contínua, centrada nos desafios encontrados no contexto do trabalho, por acreditar que isso se coloca como uma condição importante para o processo formativo. Tentando fugir do que está posto institucionalmente, seria uma formação diferenciada, situada no âmbito do reconhecimento da docência a partir da sua própria constituição enquanto profissional, levando os sujeitos da prática a refletirem sobre os seus saberes e fazeres docentes. Defendemos que eles se façam protagonistas do seu próprio processo formativo, conseguindo perceber quais teorias sustentam suas práticas e como elas se constituíram, proporcionando a percepção dos atravessamentos dessas experiências em sua construção identitária.

A problemática de pesquisa apresentada parte do entendimento de que todo professor está imerso em um processo de formação contínua. A partir desta constatação e da importância dos saberes da experiência, da pluralidade dos saberes e da importância de cada um para a constituição dos professores, a realização dessa pesquisa baseou-se na seguinte

questão principal: Que aspectos da formação contínua emergem das narrativas de professores do IFSertãoPE *Campus Salgueiro*?

A fim de responder esta indagação central apresentamos as seguintes questões específicas: o que eles narram sobre seu percurso formativo? Como é ser professor do IFSertãoPE? Quais os principais desafios? Quais as principais necessidades formativas apontadas por esses professores? Quais são os saberes que eles consideram necessários para sua profissão?

Estas e outras questões emergem da concepção de formação contínua como uma categoria que possibilita ao professor de instituições profissional e tecnológica a reflexão sobre seu próprio processo formativo, visto que na biografia das instituições profissionais o trabalho é predominantemente reduzido ao treinamento para a ocupação de cargos de trabalho. Algumas heranças deste paradigma técnico-racional instigam a pensar o ensino como sendo algo meramente “mecânico e transmissivo” (RODRIGUES, 2016, p. 29).

Rever este paradigma é muito importante, pois estas instituições estão sendo responsáveis também pela formação de futuros professores, o que exige que esses pensamentos e práticas, antes descritos, sejam repensados à luz de uma racionalidade pedagógica. Com este enfoque o professor é tido como mediador do ensino ou em outras palavras o facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colaborando para que o aprendiz chegue aos seus objetivos que é a aprendizagem significativa.

Essa teoria preconiza que a construção de conhecimentos ocorre quando a nova informação interage com os conceitos já consolidados na estrutura cognitiva do aprendiz, dando significado ao conteúdo. Nas palavras de Ausube, Novak e Hanesian (1978, p. IV), “se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos” Nesta perspectiva, o professor assume uma função que ultrapassa a de mero instrutor, transmissor de conteúdos de maneira instrumental, ele precisa descobrir em qual estágio está seu aluno para tê-lo como ponto de partida em suas estratégias de ensino.

Essa nova configuração permite enxergar a complexidade da docência que transcende a transmissão mecânica de conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, compete ao docente organizar conjunturas didáticas que permitam ao aluno a apropriação dos bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar e, sobretudo, o seu posicionamento diante desses conhecimentos de forma crítica. Na racionalidade pedagógica

constrói-se uma postura dialógica e comunicativa nas relações estabelecidas, tendo em vista a apropriação crítica e reflexiva dos conhecimentos sistemáticos (RODRIGUES, 2016).

Compreendemos que a formação contínua é um desafio permanente e complexo, porém, extremamente necessário, principalmente porque esta categoria faz parte de perspectivas importantes que ajudam a compreender a formação docente como integrada a reflexões mais amplas da educação, entendendo-a como um campo inserido em um contexto histórico e social de atuação do professor. Desse modo, os professores buscam alcançar objetivos profissionais e fazem escolhas políticas e epistemológicas que influenciam diretamente no seu trabalho.

Por esse motivo, não podemos falar em formação do professor sem considerar todo o contexto histórico da educação geral no Brasil e as heranças dessa construção social, que influenciam e são influenciadas por aspectos do currículo educacional e da formação dos professores. Desse modo, o currículo de formação docente, normalmente, se constrói e é reconstruído em meio a conflitos sociais, rupturas e ambiguidades e, no caso específico, por especialistas que não necessariamente são professores.

Nesta perspectiva, esses professores necessitam ir para além de encarar as mudanças organizacionais do mundo do trabalho, utilizar inovações tecnológicas, precisam ficar atentos às exigências da qualidade da produção, a questão da justiça social, da ética da sustentabilidade, etc. Neste contexto, Passos (2017) evidencia que, geralmente, há um descompasso entre as necessidades detectadas e as soluções propostas para a formação docente no contexto da educação profissional.

A partir da percepção desse descompasso inferimos que a formação de professores para atuar nos institutos de educação profissional é um tema relevante e precisa ser discutido, com reflexões sobre os desafios deste campo. Uma das principais dificuldades é a formação pedagógica dos docentes que atuam nestas instituições.

Muitos estudos, a exemplo dos de Belo, Gonçalves e Manfredo (2021), Oliveira (2021), Brandt (2014) e outros, apontam que em geral esses professores não possuem os saberes necessários à uma prática pedagógica efetiva. Enquanto esta formação ideal não acontece por meios oficiais, a partir da criação de políticas de formação para estes docentes, cabe a gestão dos institutos, em consonância com a equipe pedagógica mobilizar propostas de formação contínua para estes profissionais, que valorizem suas experiências formativas e saberes da prática. Oficialmente a instituição investe na formação contínua dos profissionais proporcionando a participação em eventos, liberando-os para formações em nível de

especialização, mestrado e doutorado, porém, geralmente, esses cursos têm como foco as áreas de atuação técnica.

Daí surge o interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa, sendo este resultante de observações e inquietações da minha atuação profissional, enquanto pedagoga integrante da equipe pedagógica que tem por principal função atuar na formação dos professores da instituição IFSertãoPE, *Campus Salgueiro*. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender aspectos do percurso de formação de professores do IFSertãoPE *Campus Salgueiro* que contribuem para a sua atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Como objetivos específicos, com intuito de responder as questões suscitadas anteriormente, pretendemos:

- a) Saber como se desenvolve a formação inicial e contínua de professores do IFSertãoPE;
- b) Entender qual a formação contínua que esses professores efetivamente desejam, com base em suas necessidades formativas, propondo intervenções nesse sentido.
- c) Identificar quais os desafios relatados no contexto do trabalho e como propõem solucionar esses desafios.
- d) Identificar que saberes consideram importantes para a atuação no ensino EBTT.

O percurso metodológico para responder tais questões e objetivos seguiu uma abordagem qualitativa devido à complexidade do tema abordado, com inspiração na pesquisa autobiográfica que possibilitou um envolvimento dos sujeitos com a sua subjetividade dentro do contexto pesquisado. Na proposta de formação que se realizou com os docentes, buscamos captar os sentimentos, percepções e interações dos sujeitos pesquisados a partir da ludicidade e criatividade metodológica que nos aproximou do contexto narrado, com inspirações na didática do sensível de Cristina D'Ávila (2016, 2018). Esta didática emerge neste estudo a partir das suas contribuições e busca romper com o paradigma racionalista instrumental, constituindo-se como uma abordagem formativa capaz de levar os docentes a uma atitude diferenciada, os mesmos foram instigados a trabalhar com o sensível e o cognitivo em suas práticas cotidianas.

Inspiramo-nos no desafio de desenvolver uma investigação com um grupo de professores e não sobre eles, onde estes puderam refletir sobre seu trabalho docente, a partir de suas próprias narrativas acerca de experiências de formação contínua.

O presente trabalho apresenta as seguintes seções: introdução, referencial teórico; metodologia, resultados, descrição do produto e considerações finais. Os títulos das seções estão ligados a ideia da costura porque a costura também faz parte da minha formação.

Costurar para mim é uma atividade que me dá prazer e que sempre faço nas horas livres, costumo até dizer que se não fosse pedagoga certamente seria costureira profissional. Penso que costurar é uma arte muito complexa, assim como estudar, então resolvi associar as minhas duas paixões.

Neste relato é importante descartar que esse gosto pelo artesanato e mais especificamente pela costura surge a partir do contexto no qual estava inserida desde criança, quando minha mãe Alzenir recebia roupas doadas e junto com minha irmã mais velha, Cirleide, refaziam para usarmos. Das peças doadas cortavam em retalhos e conseguiam criar peças com nossas medidas de criança. Depois de um tempo, quando a situação financeira melhorou, elas compraram uma máquina de costura e minha irmã a adaptou por causa de suas limitações físicas, pois minha irmã é cadeirante. Além das roupas, fazíamos bordados, crochê e peças em cipó. O resultado das costuras e do artesanato em geral são peças simples, porém, exclusivas e feitas com muito amor e capricho, que pelo seu valor afetivo tem incalculável valor. Na figura 1, registro fotográfico de minha irmã Cirleide costurando (imagem mais recente), no entanto, não tenho registros fotográficos da minha mãe costurando, pois na sua época não havia a tecnologia que temos hoje.

Figura 1 – Cirleide usando a máquina de costura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Complementando as habilidades artesanais com a pedagogia e os estudos complementares, o resultado está refletido nesta dissertação e em outras futuras produções que carregam consigo as marcas dessas aprendizagens da minha experiência pessoal que hoje se entrelaça com a experiência profissional.

Dando continuidade, após moldarmos nossa costura com esta introdução, na seção seguinte juntamos as discussões teóricas acerca da temática na tentativa de coser uma nova peça, assim como fazia a minha mãe e minha irmã com os retalhos.

2 O DESENHO TEÓRICO: OS ARTESÃOS DA EDUCAÇÃO

Ao elaborar esta seção, fui refletindo sobre o ato de costurar e escrever, pois, assim como costurar, que é uma das minhas paixões, é considerado uma arte, “tecer” palavras também é uma arte. Dessa forma, se os estilistas estudam maneiras de aperfeiçoar suas criações, os teóricos fazem o mesmo, e a partir desta significação destacamos que essas duas ações exigem estudo, treino, técnicas e instrumentos. Consequentemente, em ambos os processos, devemos rever a base para se chegar a novas possibilidades, criações e quem sabe até grandes produções.

Partindo desta compreensão, de alinhar a teoria a prática, a base teórica para esta dissertação centra-se em três grandes categorias: a primeira está baseada nas compreensões de formação contínua de professores no contexto da educação no Brasil, a segunda está relacionada a especificidade da formação docente profissional e tecnológica e a terceira no trabalho docente e suas experiências formativas. Compreendemos estas categorias articuladas à didática do sensível, como uma forma de instrumentalizar os professores a terem uma maior sensibilidade e consciência sobre os seus próprios processos de formação.

2.1 Formação contínua de professores no contexto da educação no Brasil

O termo formação está relacionado ao ato de preparar-se para algo, ou seja, no caso a formação de professores está diretamente envolvida com o tornar-se apto a ensinar. No entanto, existem diversos pensamentos sobre como deve ser essa formação, principalmente, porque no decorrer dos tempos os processos formativos passaram por muitas modificações, adaptações e remodelagens na tentativa de suprir as necessidades da sociedade por profissionais para responder as demandas institucionais.

Entendemos que a expressão formar está diretamente relacionada a várias dimensões do processo formativo, não pode ser considerada uma via única. Essas dimensões vão se incorporando nesse processo de indagação e de produção de perguntas e respostas diversas neste percurso formativo. Entre as principais, podemos destacar: a dimensão técnico-científica, a dimensão da formação contínua, a dimensão do trabalho coletivo, dos saberes e fazeres docentes, a crítica reflexiva, entre outras. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) assevera:

que os saberes são plurais, diversos e de natureza diferentes; perpassa por um momento histórico profissional, sendo adquirido no contexto profissional e nas experiências individuais; a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e, por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 18-23).

Além destes, tem os saberes pedagógicos, que articulam-se com os das ciências ou profissional e apresentam-se como “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2002, p. 37), para o autor, estas concepções conduzem e orientam as atividades educativas,

Existem ainda os saberes disciplinares que são descritos da seguinte forma:

[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2002, p. 38).

Por último destacamos os saberes curriculares que podem ser definidos como “discursos, objetivos, conteúdos e métodos”. Estes se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares [...] que os professores devem aprender a aplicar. Sintetizando podemos afirmar que a junção destes saberes contribui para uma melhor qualidade na prática educativa docente.

Sobre a dimensão da técnica, Cunha (2013) enfatiza que a concepção de formação deve se distanciar de aspectos meramente técnicos, pois não existe neutralidade nesse processo, que deve, sobretudo, valorizar a subjetividade dos sujeitos, possibilitando uma formação humana que extrapole os espaços formais, podendo se tornar um espaço de resistência à regulação imposta. Sendo assim uma tendência formativa significativa é pesquisar com o docente em seu contexto de atuação.

A partir deste enfoque de pensamento entendemos que no contexto da formação docente, as práticas educativas e a comunidade envolvida nesse processo tem muita importância. Não se admite mais, pelas novas configurações, o isolamento. Segundo Magalhães e Porto (2021, p. 741) existem várias tendências formativas, uma das mais relevantes é a do professor como agente social e seu destaque é entender que a formação é “um projeto coletivo que não pode se concretizar na racionalidade cognitivo-instrumental, monológica e tecnocrática”. Nesta tendência valoriza-se os espaços de formação crítica, o professor é visto como um mediador pedagógico e seu trabalho se fundamenta no diálogo

intersubjetivo em que esta comunicação é produtora de sentidos e significados, com base na experiência docente.

De fato, para Tardif e Raymond (2000, p. 286), “a experiência está no cerne dos saberes docentes”. Sendo assim, o conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seu contexto cotidiano precisa ser dialogado e,

[...] cumpre uma função crítica que permite aos docentes tomar distância em relação aos programas às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc. Concebendo uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 286).

Imbernón (2010, p. 94-95) afirma que “a prática educacional só muda quando os professores querem modificá-la e não quando o formador fala ou anuncia”. Com esta prerrogativa o formador deve atuar em colaboração com os docentes, nos diagnósticos em conjunto, favorecendo o processo formativo no sentido de criar espaços de reflexão sobre os problemas reais dos seus contextos e não somente momentos de atualização. Sobre isto, Imbernón (2010, p. 47) exemplifica que:

trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

Neste sentido, o autor destaca que se deve abandonar esse conceito e procurar novas formas de organizar essas formações e apresenta a figura do formador como sendo aquele que “auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações” (IMBERNÓN, 2010, p. 94-95). Sendo assim, o professor é incluído no processo, podendo deliberar o valor ético das suas atuações. Possibilitando assim o processo de revisão crítica da sua formação e da sua prática.

Partindo destas reconfigurações, percebemos as evidências do caráter político da formação docente, que vem rompendo com os pressupostos da racionalidade técnica. Nóvoa (2009) afirma que houve uma expansão da comunidade de formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área de educação, dos especialistas internacionais e da indústria do ensino, porém, os professores não foram os autores dos discursos que interferem neste currículo. Diante disso, Nóvoa (2009) defende uma formação

em que os professores estejam presentes e imbricados nos projetos educacionais e apontando caminhos para uma racionalidade pedagógica.

Nesta perspectiva, compreendemos que estas tendências mais críticas são opostas ao tipo de formação em que o professor é visto como um tecnólogo do ensino. Infelizmente esta formação é a que aconteceu e ainda acontece nos diferentes tempos históricos no Brasil, o que demonstra a falta de valorização da profissão e o pouco interesse do estado em cumprir sua função de proporcionar formação de qualidade, em vez de profissionais para preencherem as vagas de trabalho, pois sempre houve escassez de professores, que foi resolvido na história da educação no Brasil de forma paliativa. É uma formação para o domínio de competências. A preocupação maior é formar o profissional de forma aligeirada e técnica para executar sua função de forma acrítica e em péssimas condições estruturais.

Podemos dizer, que as políticas públicas neste âmbito, apesar de terem avançado no sentido de propor reformas neste sentido, ainda têm muito a melhorar. Nos estudos que tratam da formação de professores de forma geral, o que percebemos é uma tentativa de solucionar a problemática da escassez e da formação de professores de forma emergencial, aligeirada e acrítica. Um sistema de políticas públicas “tapa buraco”, que é voltado não necessariamente para a emancipação dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, mas, principalmente, para responder as demandas impostas pelo sistema capitalista e beneficiar grupos em campanhas políticas.

Preto (2002) afirma que o que precisamos são projetos diferenciados nesse âmbito e não de projetos gestados e distribuídos para serem seguidos no Brasil. O autor faz uma crítica aos programas de formação docente que são geridos para responder outras demandas e não necessariamente para cumprir os objetivos de garantir uma adequada formação docente e propõe projetos criativos e diferentes daqueles atualmente existentes.

Na contemporaneidade, tentando fugir um pouco a essa lógica, a partir de uma visão mais progressista, têm surgido no âmbito acadêmico estudos que abordam esta problemática dos programas de formação docente. Estes têm em comum aspectos da formação contínua que vão além do técnico, do pragmático, mas sobretudo, perspectivas críticas reflexivas com enfoque político e emancipatório ou crítico dialético. A pesquisa de André *et al.* (1999, p. 308) pondera que “a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”.

Sendo assim, percebemos que esta formação deve se estender ao longo da carreira e deve ocorrer no espaço de atuação dos docentes, que é a instituição escolar ou universitária, e

deve valorizar as interações e relações estabelecidas nestes contextos, pois as mudanças cotidianas trazem consigo novos desafios que devem ser estudados constantemente para que os docentes tenham parâmetros para desenvolverem novas atitudes e novas práticas.

Sobre este contexto da formação docente é importante salientar também os estudos que tratam “do excesso dos discursos e a pobreza das práticas”, conforme apontam Charlot (2008) e Nóvoa (2002). Neste sentido, concordando com esta afirmação, ressaltamos a necessidade da ampliação ou revisão das políticas já existentes e a possibilidade de concretizar práticas efetivas em que possamos nos apoiar para uma melhor prática profissional, especialmente, dos professores que atuam em Institutos federais de formação técnico-profissional, campo investigativo da nossa pesquisa.

2.2 Formação docente profissional e tecnológica

Ao compreendermos a complexidade dos processos formativos que envolvem a formação contínua dos professores que atuam em institutos técnicos e tecnológicos, discorreremos sobre a criação de 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) em 29 de dezembro de 2008, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que criou e sancionou a lei nº 11.892/08. Desde então, é pensada a formação de professores para o desenvolvimento dos trabalhos nestas unidades, bem como tem se discutido como essa formação vem repercutindo na prática dos discursos dos próprios docentes (BRASIL, 2008).

No que concerne a legislação nacional sobre a formação docente dos professores dos Institutos Federais, falta uma regulamentação mais clara. Na resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 afirma-se que os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação e que pode ser em cooperação com o Ministério da Educação e os institutos de Educação Superior, conforme segue (BRASIL, 2012):

Art. 4 ° 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, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecido seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou a certificação da experiência docente podendo ser 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 (BRASIL, 2012).

As excepcionalidades presentes na formação docente destes professores acabam não estabelecendo esta categoria como uma prioridade, mas apresentando medidas paliativas que aliviam, abrangendo as lacunas do sistema que não tem professores com formação pedagógica para atuar em áreas da educação profissional, mas não resolve o foco do problema e os professores precisam adquirir estas aprendizagens na prática. Estes aspectos legislativos trazem elementos que contribuem para preencher as demandas institucionais e não necessariamente para responder às angústias e anseios formativos desses professores.

Outra normativa relevante que aborda a formação docente e a BNC formação que é um instrumento normativo que orienta sobre as competências profissionais que todo professor deverá desenvolver. Estas habilidades, por sua vez, devem ser estruturadas em três dimensões: a primeira é o conhecimento, a segunda a prática e a terceira os engajamentos profissionais. Sobre as peculiaridades dos professores que atuam em modalidades específicas, vejamos o que ela dispõe. Conforme o art. 8º da BNC:

a Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020).

Sendo assim, há que se criar espaços para estas práticas contextualizadas, pois o próprio dispositivo legal aponta para esta necessidade, no entanto, na prática vemos uma desconfiguração destas práticas, que são na maioria das vezes reduzidas a meras burocracias no estabelecimento de cumprimento de atividades cotidianas, que sufocam os docentes que ficam sem tempo para participar de outras propostas mais flexíveis e de atividades formativas diversas.

É importante ressaltar que o prazo para o cumprimento das excepcionalidades previstas nos incisos antes citados, para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício nestas instituições encerrou em 2020. A legislação reconhece que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação, no entanto, não traz elementos concretos que

possibilitem avançar em desdobramentos claros neste sentido, assim como a própria LDB de 1996. Não fica claro nestas leis como estas formações serão operacionalizadas.

A resolução CNE/CEB nº 6 de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a formação do docente, apesentado as seguintes propostas formativas:

1. Curso de Licenciatura para graduados;
2. Curso de Licenciatura integrado com curso de Graduação em Tecnologia;
3. Curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente;
4. Curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio;
5. Cursos de Especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior (BRASIL, 2012).

A questão que se coloca com relação a essa formação em nível de graduação para graduados é a possível falta de interesse, por ser um curso de mesmo nível, outro impasse é a grande variedade de eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que exigiria a abertura de muitas licenciaturas. Outro ponto a ser considerado é a quem interessa desenvolver programas de qualificação para a formação desses professores. Será que as universidades ou os atuais Institutos Federais?

Do ponto de vista de Passos (2017), sobre essas reformas educacionais, se muda o nome da lei que não é desenvolvida e já é modificada, mas, efetivamente o fazer na sala de aula permanece inalterado, isto precisa ser modificado, permanece a necessidade de transformações dessas práticas. Desse modo,

a educação dos educadores, particularmente a formação dos professores para a EP, tem sido uma tarefa frequentemente descuidada (quase esquecida) não só pela política educacional como pelos seus críticos. E o que se quer é, implícita e explicitamente, uma política de educação para os educadores da EP. Urge uma reforma em que os professores dessa modalidade de ensino possam refletir e agir criticamente sobre a própria prática pedagógica, suas fragilidades, seu alcance e seus limites. A impressão que tenho é que a Educação no Brasil não faz reforma, faz remendos. É imprescindível uma reforma que saia do papel e dos ambientes refrigerados, que adentre as escolas, sobretudo as do interior e da periferia, que seja inserida nas salas de aula e que se estabeleça nos contracheques (PASSOS, 2017, p. 108-109).

Partindo do contexto de educação profissional ao qual estamos inseridos, percebemos que realmente essa continua sendo a realidade, vivemos fazendo nossos remendos (tentando acompanhar as políticas que nos são impostas) em nossos ambientes refrigerados, sem conseguir de fato a devida formação tão necessária, que realmente seja positiva em todos os sentidos e conseqüentemente, têm pouca valorização.

Perguntamos-nos por que a mudança não acontece, uma vez que, ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores em operacionalizar atividades interdisciplinares, em concretizar atividades de integração curricular, de transposição didática. Segundo Chevallard (1991) a teoria da *transposição didática* aborda as diversas análises do sistema didático, ou seja, para o autor é um instrumental utilizado para analisar o movimento dos saberes, no qual os conhecimentos científicos sofrem um conjunto de transformações adaptativas, tornando-se um conhecimento pronto para ser ensinado.

Sendo assim, os professores precisam aprender a fazer tais transposições e assim melhor lidar com a diversidade, estas constatações reforçam a urgência por novas ações neste sentido, mesmo entendendo que a própria expansão dos IFs não é uma ação contra hegemônica. Pois, serve aos interesses do mercado, ou seja, por mais que a expansão da instituição traga com ela benefícios à comunidade ali atendida, ela também carrega consigo as marcas do interesse capitalista, que essencialmente precisa de mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Assim, coisificando os professores e alunos num processo de ensinar e aprender mecânico, ao ponto de não perceberem os jogos ideológicos que influenciam o processo formativo e a sua vida como um todo.

Desde a sua criação até os dias atuais percebemos a visibilidade destas instituições e o aumento de oferta de vagas nos muitos cursos ofertados, o que até certo ponto é considerado positivo, uma vez que estas proporcionam o acesso à educação para pessoas que, possivelmente, não conseguiriam ingressar numa universidade, pois, geralmente as universidades existem apenas nos grandes centros urbanos. Neste conjunto, duas das principais finalidades dos IFs, conforme a lei nº 11.892/2008 são:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008).

Neste contexto, os docentes precisam exercer eficazmente seu trabalho, ofertando um serviço especializado que qualifique os discentes para a futura atuação profissional. A lacuna que fica é sobre a formação para a adequada atuação no ensino, uma vez que estes docentes não têm preparo pedagógico. Portanto, surgem algumas perguntas, tais como: será que a graduação, o bacharelado, a especialização, o mestrado ou doutorado lhe deu o suporte necessário para a realização de seu trabalho enquanto docente, cumprindo assim tais

finalidades? Uma vez que a BNC atual vem exigindo do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos.

Para que a formação dos profissionais/professores que atuam nesses diversos cursos seja aprimorada e sua finalidade alcançada, entendemos que esta precisa ser questionada para que se encontre novas maneiras de se pensar essa formação, para que ela realmente faça a diferença na sala de aula e isso reflita na vida dos alunos e na sua própria vida, dando sentido aquilo que é realizado. Pois, além dos desafios naturais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, o trabalho como princípio educativo, como é o caso da instituição em tela, torna este desafio ainda maior. Passos (2017) afirma que qualquer que seja o modelo de proposta de formação docente para a EP (Educação Profissional) esta precisa ser estudada, pesquisada e debatida e enfatiza o pouco avanço de pesquisas neste sentido.

2.3 O Estado da Questão (EQ): definindo a peça a ser costurada

Para compreender melhor nosso objeto de estudo nos debruçamos a fazer uma busca do tipo Estado da Questão sobre estudos que abordam esta temática. Nesta etapa selecionamos descritores pautados no aporte teórico da pesquisa, assim como na análise de textos inter-relacionados com o objeto de estudo, identificando isto a partir da leitura dos resumos e títulos iniciais dos estudos.

Na plataforma *Scielo* e também no portal de periódicos da *Capes* buscamos pelas palavras-chave formação de professores e ensino superior tecnológico. Consideramos o ano de 2008 como período inicial, pois neste ano foi consolidada a criação dos IFs, considerando até os dias atuais, tentando estabelecer aproximações e relações teóricas sólidas que possam contribuir na delimitação do nosso objeto. A busca foi feita ainda a partir dos seguintes descritores: formação de professores, educação superior, formação de profissionais da educação e profissionalização docente. Por esse caminho chegamos aos seguintes achados.

Para esta análise, fizemos inicialmente a busca nas plataformas citadas, seguida da leitura dos títulos e resumos e posteriormente excluímos textos que não faziam referência direta com a formação do professor do ensino superior tecnológico ou não tivesse contribuições relevantes para o estudo, por abordar temas diversos sobre o ensino tecnológico ou sobre formações específicas por áreas de atuação. Sentimos dificuldade de encontrar textos específicos sobre o objeto de estudo, por isso foram incluídos alguns estudos que abordam a

formação de professores do ensino superior de forma geral, mas, que pelas leituras podiam contribuir para o esclarecimento de questões do estudo.

Em seguida, construímos um quadro de registro desses estudos, conforme apresentamos abaixo, com o intuito de melhor delimitar o objeto de estudo em questão e trazer novas compreensões a partir de estudos já publicados no meio acadêmico. Dividimos por categorias, registrando autor, natureza da publicação, tema, objetivo e base de dados.

Os achados foram divididos em quatro categorias: categoria 1: Perfil e identidade dos professores; categoria 2: Formação inicial e continuada; categoria 3: Políticas públicas; categoria 4: Saberes e fazeres docentes. Segue a síntese nos quadros a seguir:

Quadro1 - Mapeamento realizado categoria 1- Perfil e identidade docente (2008 a 2021)

Autor/Ano	Natureza do estudo	Temática	Objetivo	Base
Oliveira e Silva (2018)	Artigo	Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional	Discutir as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas e analisar se essas práticas docentes contemplam os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky	Periódico Capes
Oliveira e Silva (2012)	Artigo	Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior	Discute sobre a formação de docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional e no Ensino Superior, considerando o contexto social que se configura atualmente, assim como apresenta os desafios existentes para a atuação de professores nesses campos de ensino.	Periódico Capes
Souza e Souza (2018)	Artigo	Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: Um estudo no <i>Campus Paracatu</i>	Analisar a formação profissional e o perfil docente	Periódico Capes
Sousa (2013)	Dissertação	Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente	Perceber a relação existente entre a formação continuada de professores no ensino superior e a construção da identidade docente, compreender implicações da formação continuada na (re)construção da identidade profissional docente.	Repositório UFPE

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No Quadro 1 foram alocados os trabalhos que faziam referência à categoria da identidade profissional docente. Os trabalhos encontrados tratam do perfil dos docentes e discutem ainda sobre a construção de sua identidade profissional. Sendo uma categoria muito importante, pois, se faz necessária sua propagação para contribuir com a formação de outros professores, que vão, a partir dessas leituras e releituras, compreender melhor sobre a sua construção, a partir da experiência de si, intercalada com as experiências do outro.

Quadro 2 - Mapeamento realizado categoria 2 – Políticas públicas (2008 a 2021)

Autor/Ano	Natureza do estudo	Temática	Objetivo	Base
Lima e Silva (2014)	Artigo	A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: Um estudo dos discursos políticos.	Analisar a concepção de formação de professores presentes nos discursos políticos que incidem sobre os Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia, abordando o entendimento desta formação e seu lócus no contexto histórico, político e social.	Periódico Capes
Oliveira (2016)	Artigo	A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): Quais as perspectivas?	Apresenta uma síntese de características atuais da Formação de Professores da Educação Profissional	Periódico Capes
Silva (2016)	Artigo	Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção.	Discutir as relações entre o (PNE) aprovado pela lei nº 13.005, de 2014 e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, Resolução 02, de 2015 e os impactos das políticas educacionais sobre a construção/fabricação da identidade profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	Periódico Capes
Silva e Azevedo (2012)	Artigo	Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e	Refletir acerca de alguns pontos e contrapontos da reforma educativa implantada na América Latina e Caribe, nos anos	Periódico Capes

		Caribe, e particularidades brasileiras.	1990, focando nas particularidades da efetivação dessa reforma no Brasil	
Costa (2012)	Tese	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	Refletir sobre as políticas de formação de professores para a EPT. A tese que orientou essa pesquisa foi a inexistência de políticas de formação de professores para a EPT.	Repositório UFU
Martins e Duarte (2010)	Livro	Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias	Realizar balanço crítico do legado deixado pelo século XX no que se refere à formação de professores até questões específicas relacionadas ao trabalho do professor, passando pela questão do debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas.	Periódico Capes

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Quadro 2 aborda as políticas públicas ajuizadas para os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, refletindo de forma crítica sobre essas políticas, seus pontos e contrapontos para a formação dos docentes. Faz ainda uma síntese das características desta formação, elucidando se existe consonância com o Plano Nacional de Educação e as novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, esclarecendo que estas políticas atendem interesses capitalistas e contemporâneos e que inexistem políticas que atendam as especificidades de formação deste público.

Quadro 3 - Mapeamento realizado categoria 3 - Formação continuada (2008 a 2021)

Autor/Ano	Natureza do estudo	Temática	Objetivo	Base
Junges e Behrens (2015)	Artigo	Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança	Analisar a formação pedagógica como mobilizadora de mudança da prática docente no ensino superior.	Periódico UFSC
Junges e Behrens (2016)	Artigo	Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de	Analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes	SciELO

		saberes docentes no Ensino Superior	docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática.	
Schwerz <i>et al.</i> (2020)	Artigo	Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil	Analisar e tecer algumas considerações a respeito dos indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil.	Scielo
Pacca e Villani (2018)	Artigo	A formação continuada do professor de Física	Dialogar sobre a formação continuada dos professores do curso de Física	Scielo
Guedes e Sanchez (2017)	Artigo	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – <i>Campus Macapá</i> : Um estudo de caso	Analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos professores de educação profissional técnica do Instituto Federal do Amapá (IFAP)	Periódico Capes
Brandt (2014)	Dissertação	Formação continuada dos professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) do IF Catarinense <i>Campus Rio do Sul</i> um estudo a partir das vozes dos educadores	Investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – <i>Campus Rio do Sul</i> .	Repositório UFSC
Santos e Brancher (2017)	Artigo	Formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica- EPT e narrativas de formação: uma revisão literata	Mapear e discutir como se dá a constituição dos saberes docentes para atuação no espaço da EPT.	Periódicos IFMA
Carvalho e Souza (2014)	Artigo	Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no	Debater a necessidade de novas políticas públicas de formação para o docente de EPT, considerando o diálogo	Scielo

		Brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia.	com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia.	
--	--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Quadro 3 aborda a formação continuada para os professores (EPT) e confirma o que foi discutido e refletido no segundo quadro, a inexistência de políticas públicas efetivas. Ao se mapear a constituição dos saberes desses docentes percebe-se que há muitas lacunas pedagógicas em sua formação e são debatidas e apontadas algumas alternativas para a construção de novos saberes que possam contribuir com o trabalho, uma vez que é um trabalho muito complexo e com distintos sujeitos e realidades.

Quadro 4 - Mapeamento realizado categoria 4 – Fazeres e saberes (2008 a 2021)

Autor/Ano	Natureza do estudo	Temática	Objetivo	Base
Belo, Gonçalves e Manfredo (2021)	Artigo	Mobilização de Experiências Narrativas como Processo de Reflexão e Transformação da Prática Pedagógica de um Professor de Matemática do Ensino Superior.	Mostrar possíveis compreensões das experiências de um formador de professores, na relação com processos autoformativos e reflexões transformadoras da prática.	SciELO
Gariglio e Burnier (2012)	Artigo	Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	Discutir sobre os saberes mobilizados pelos docentes da EP, analisando, a partir das representações dos sujeitos docentes de diversas instituições, os saberes acionados e demandados nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes.	SciELO
Silva (2009)	Livro	Complexidade da formação de professores saberes teóricos e saberes práticos	Refletir sobre a formação dos professores e as questões relacionadas ao trabalho docente e as teorias pedagógicas contemporâneas.	Periódico Capes
Silva e Souza (2017)	Artigo	Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no	Discutir o exercício da docência por bacharéis com formação em engenharia.	Periódico capes

		ensino superior		
--	--	-----------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Podemos constatar, pela análise dos quadros apresentados que dos trabalhos científicos encontrados, os artigos compõem a maioria da amostra, uma vez que do total de estudos 17 são artigos, apenas 02 livros, 01 tese e 02 dissertações. O que demonstra a escassez de trabalhos acadêmicos abordando a temática no período pesquisado de 2008 a 2021. Concluímos que as produções elencadas nesse EQ evidenciam a necessidade de se repensar a formação docente e revelam também a inexistência de políticas públicas eficazes para responder essa demanda, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos. Os estudos comprovam que as formações que estão sendo oportunizadas precisam ser reestruturadas.

Silva (2016) discuti as relações entre o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei nº 13.005, de 2014, e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, Resolução 02, de 2015, e ainda, os impactos das políticas educacionais sobre a construção/fabricação da identidade profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O mesmo conclui que a aprovação das 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, Parecer CNE nº 2 de 2015, contribuiu:

Para o alcance da Meta 15 do PNE (que trata da implantação de uma Política Nacional de Formação de Professores) e da sua estratégia 15.9 (que versa sobre a implantação de cursos e programas especiais de formação para os professores não licenciados e em efetivo exercício na docência). Entretanto, não ultrapassam a perspectiva histórica de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, apesar de avançarem em relação a carga horária e a concepção que a orienta. Os dados analisados nos possibilitam verificar ainda que a ausência de políticas contínuas de formação de professores para a EPT produziram um índice de 63,25% dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (dados do Censo Escolar de 2012) sem a formação legalmente estabelecida para a docência, produzindo impactos sobre a construção/fabricação da sua identidade profissional que, no atual contexto, alinha-se ao projeto nacional em desenvolvimento, comprometido com os interesses do sistema produtivo capitalista (SILVA, 2016, p. 156).

Percebe-se que mais da metade dos professores na época não tinha a formação legalmente estabelecida em lei e, conseqüentemente, isso resulta em dificuldades no trabalho desenvolvido nos espaços escolares e que apesar de terem poucos avanços neste sentido, relacionados a carga horária e a mudança de concepções, essas políticas contribuem para a

passividade, uma vez que não criam consciências críticas, apenas são reproduzidas as ações, sem questioná-las.

O estudo de Lima e Silva (2014) tem como foco analisar a concepção de formação de professores presentes nos discursos políticos que incidem sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), abordando o entendimento desta formação e seu *locus* no contexto histórico, político e social. Neste estudo se constata que a concepção de formação de professores se aproxima das concepções pragmáticas e tecnicistas, com o trabalho em seu sentido reificado. No entanto, concorda que apesar de uma concepção alinhada às necessidades do sistema capitalista, a possibilidade de formação de professores nos IFs abre espaço para o desenvolvimento de ações em torno de uma concepção de formação de professores como um pesquisador crítico, em direção a uma educação emancipatória.

Oliveira e Nogueira (2016), objetivando apresentar uma síntese das características atuais da Formação de Professores da Educação Profissional, denominada Forprofep, baseia-se na política expressa em documentos legais vigentes, presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), e indica perspectivas nesse campo. Para tanto, fazem uma busca de documentos legais vigentes e verificam que a cultura dos sujeitos dessas instituições não valoriza a formação pedagógica para a docência na Educação Profissionalizante e acrescentam que faltam estudos sobre a denominada epistemologia das áreas técnicas, que subsidie a construção de projetos políticos-pedagógicos para a formação dos seus professores.

Brandt (2017) realizou uma pesquisa de caráter qualitativo-descritivo, baseando-se na análise de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o objeto de estudo Programa de Formação Continuada de Professores e defendeu a tese da inexistência de políticas públicas para a formação pedagógica dos professores do EBTT, constatando que o modelo vigente baseia-se em cursos de curta duração, imediatistas. Isto nos faz pensar sobre a importância da superação da prática de formação contínua fundamentada pela racionalidade técnica, em que são ministradas fórmulas e receituários e “ensinadas” novas técnicas, procedimentos e metodologias, deixando totalmente de lado o trabalho reflexivo, voltado para a reconstrução da profissionalização do professor.

Santos e Brancher (2017) fizeram uma revisão de literatura do tipo estado da arte, e concluíram a análise identificando uma significativa preocupação com a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica diante das políticas públicas referentes a esta modalidade, dando ênfase as narrativas de formação para o crescimento profissional de si e demais colegas. Também perceberam a carência de publicações sobre narrativas de

professores da EPT, fomentando o uso destas narrativas para a formação e crescimento desse profissional.

Quanto a formação contínua, Belo, Goncalves e Manfredo (2021) realizaram uma pesquisa narrativa para a compreensão das experiências de formadores de professores de matemática em processos autoformativos e concluíram que este pode ser um caminho para se pensar novos modelos formativos, a partir da mobilização de experiências que permitam aos formadores vivenciar movimentos de reflexão e de transformação da prática.

Gariglio e Burnier (2012) analisando as representações dos sujeitos docentes apontaram para o fato de que os processos identitários destes profissionais na EP,

[...] mostram-se fortemente informados por espaços sociais outros, para além dos muros do campo pedagógico, que articula, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências. Tal constatação reforça a tese de que a profissionalidade docente comporta uma dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 20).

Neste estudo, aponta-se para a urgência de definição de políticas de estado na área de regulamentação do exercício da docência, criando estratégias de profissionalização, definição de carreiras, salários e avaliação. Silva (2009), em seu livro intitulado *Complexidade da Formação de Professores* reitera que desde o início dos anos 90 as pesquisas brasileiras e estrangeiras vêm apontando que a formação de professores precisa passar por uma reformulação radical e isso implica envolver a natureza dos saberes que sustentam a docência, os saberes provenientes da formação inicial e da formação continuada. Pensando a complexidade dessas formações ela afirma que “não é de estranhar que medidas claras a esse respeito ainda não foram institucionalmente tomadas” (SILVA, 2009, p. 108).

Silva e Souza (2017) analisando as narrativas docentes de bacharéis que se tornaram professores inferem que as primeiras experiências docentes foram sendo redimensionadas, cruzando os fazeres docentes com o fazer técnico, porém, houve tensões iniciais. Eles elencam algumas dificuldades como os percursos não lineares, as dúvidas, os redimensionamentos, os retrocessos, os compartilhamentos com as pessoas de suas convivências, como alunos e colegas, mas também em meio a momentos de solidão e isolamento. Os autores alertam para a necessidade das instituições de ensino promoverem a integração e o acompanhamento dos professores ingressantes, ampliando e proporcionando momentos para trocas de experiências entre os pares, por exemplo, em grupos de estudo.

Os achados apresentam as condições objetivas e subjetivas relacionadas à formação docente e à carreira docente, desvelando a complexidade das questões relacionadas à preparação para a docência. Os *locus* da formação de professores foi se reestruturando e nessa dinâmica prevaleceu em determinado contexto a racionalidade técnica, ou seja, se eu domino o conhecimento da área de formação específica, necessariamente posso ensinar.

Neste contexto, os autores concordam que inexitem ou são raras as políticas de estado para a formação de professores do ensino profissional e tecnológico. O que ocorre, na verdade, é que as instituições de ensino tecnológico pegam carona na legislação do ensino superior, que aplica-se nas universidades, que também podemos concluir, a partir das leituras, é deficitária. Os autores evidenciam ainda a pouca procura pela carreira docente, por causa da precarização das condições de trabalho e da desvalorização profissional, e por outro lado às reformas que acontecem de formas paliativas e emergenciais, como nos casos do “notório saber” e não necessariamente para favorecer as condições de acesso e permanência dos estudantes. O que, por sua vez, culmina na evasão que aumenta o problema da carência de professores no Brasil.

Partindo dessas constatações, a formação de professores da educação profissional e tecnológica há que se enveredar por novos caminhos e as pesquisas relacionadas ao tema podem contribuir para a compreensão de como são constituídas essas formações e como elas reverberam no trabalho dessas instituições de ensino. Inferindo que é no processo de formação de professores reflexivos, pesquisadores e construtores de sua própria prática que se faz e se refaz constantemente, que necessariamente se faz o trabalho docente. Ficou evidente ainda que a quantidade de trabalhos abordando a temática é incipiente, elucidando a necessidade de trabalhos sobre o tema e o enfoque por metodologias que preencham de sentido estas práticas desenvolvidas na instituição.

Nesta concepção, buscar uma melhor compreensão dos saberes que se entrelaçam no cotidiano da prática docente, no contexto da ação do grupo pesquisado pode contribuir com a reflexão crítica do grupo, e conseqüentemente, enriquecer seu repertório de saberes indispensáveis à prática educativa.

2.4 Trabalho docente e saber pedagógico

Ao se pensar sobre as diversas formas de organização do trabalho docente, sobre a efetivação e a concretização ou não de um planejamento pensado para a turma ou turmas em forma de aulas, numa perspectiva crítica, pondera-se dentre outros aspectos, o fato de que a

prática docente não acontece de forma isolada, desvinculada do contexto social da prática. Infere-se que a escola contribui para a formação integrada das pessoas que compõem uma sociedade e essas formas de organização podem fazer a diferença na vida desses sujeitos de forma negativa ou positiva. Por isso, existe a necessidade desses saberes serem amplamente discutidos e ressignificados na medida das necessidades cotidianas. Sendo assim,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no seu cotidiano de trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2000, p. 43).

É impossível se falar em trabalho docente sem se referir a prática de sala de aula, que é a concretização de várias etapas que antecedem o processo pedagógico. No entanto, existem muitas variáveis que interferem no bom andamento ou não desta atividade. A aula caracteriza-se por ser um processo criativo do professor, onde ele desenvolve a esperteza de manipular estrategicamente, com intencionalidades didáticas o seu agir, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Isso torna o ensino e a aprendizagem um processo mais criativo, em que professor e alunos podem se envolver de forma mais prazerosa.

Diante da complexidade de situações em que os professores estão expostos para a realização do seu trabalho, inferimos que os saberes docentes precisam amparar-se nos processos de pensar, refletir e agir, na perspectiva de que a ação docente seja consciente, intencional, objetiva e sensível, favorecendo o êxito dos alunos no processo educativo.

Uma característica muito importante destacada no trabalho docente é a dimensão afetiva, ela necessita estar presente no ensino e pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino e aprendizagem. Considerando que parte do trabalho docente é de cunho afetivo e que estes afetos contribuem para se pensar nos alunos, sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus bloqueios afetivos, percebemos ser este um ponto de partida para desenvolver ações que possam desencadear boas práticas pedagógicas. Segundo Tardif (2002, p. 130), pelas peculiaridades do objeto de trabalho docente “a prática pedagógica dos(as) professores(as) consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação”.

Nossas leituras sobre essa temática enfatizam o caráter multidimensional que exige ser um processo dinâmico e imprevisível, que pressupõe um constante processo de construção, isso coloca o(a) professor(a) diante do desafio de articular as diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal. Pois, sabemos que,

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor [...] No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

Essa compreensão nos leva a refletir que o exercício docente é também influenciado por aquilo que o(a) professor(a) é enquanto pessoa, pela forma como pensa, age, seus valores, sua vivência, sua personalidade. E que pensar em formas metodológicas que contribuam para que o professor possa usar sua criatividade para criar mecanismos facilitadores da sua prática a partir de suas próprias experiências profissionais pode ser de grande contribuição para os processos educacionais.

Neste contexto do trabalho docente surge a expressão “profissionalidade” que pode ser explicada como sendo “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). É esta especificidade que torna o ser professor uma profissão peculiar e faz com que cada vez mais seja enfatizada a importância de seu trabalho e de suas ações serem constantemente repensadas e valorizadas.

O trabalho educativo para ser significativo e fazer a diferença na sociedade e na vida dos docentes e demais colaboradores, precisa ser visto e encarado como uma *práxis*, ou seja, uma prática que precisa estar em constante reelaboração e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Precisamos pesquisar a nossa própria prática para modificá-la e, conseqüentemente, mudar a nossa realidade e não apenas acatar reformas e políticas institucionais, porém, diante da brutal realidade a que os profissionais estão submetidos acabam se acomodando e não percebendo ou não buscando exercer o seu poder transformador. Mesmo diante desses desafios, precisamos buscar alternativas para sair desta submissão histórica e possibilitar novas realidades, conforme Franco (2008) precisamos sair desse comodismo e dar voz as nossas atividades. Segundo ela,

a escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós educadores, assumirmos o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos “eus” falem, nossos “eus”

reivindiquem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores [...]. Enfim, é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente; a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político. Será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica (FRANCO, 2008, p. 130).

Um projeto de formação docente articulado precisa de pessoas articuladas, criativas e críticas e, sobretudo humanizadas. Qualquer ação que não esteja engajada com um pensamento plural a favor do bem de todos tem pouca chance de ter sucesso, é preciso ter adesão nesses processos de formação diferenciados e garantias de participação efetiva. Essa é a nossa perspectiva, buscar uma didática mais crítica, que seja verdadeiramente compromissada com o ensino, que gere aprendizagens significativas e que seja voltada aos interesses da comunidade atendida, proporcionando a transformação das relações de opressão e dominação.

A *didática sensível* defendida por D'Ávila (2018) rompe com o paradigma racionalista-instrumental e direciona para ações que transcendem a razão e concentram-se em práticas educativas que estimulam a estética e o lúdico que, naturalmente, fazem parte da essência humana. Essa teoria defende que as relações entre professores e alunos são mediadas também por sentimentos e emoções, uma vez que não há razão sem sensibilidade. Por meio desse tipo de didática, portanto, o ensino une os aspectos intelectuais, emocionais e intuitivos, o que garante uma aprendizagem mais efetiva.

Como nosso trabalho traz uma proposta de formação docente baseada na *didática do sensível*, precisamos compreender melhor e entender quais poderiam ser essas contribuições. A pesquisa ação trata de elementos que podem clarear nosso olhar. Na próxima seção vamos apresentar a nossa metodologia, com o intuito de explicitar estas ideias.

3 COSEDURAS METODOLÓGICAS: APONTAMENTOS SOBRE TRABALHO DOCENTE E A DIDÁTICA DO SENSÍVEL

A confecção de uma peça de roupa exige todo um planejamento, inicia-se a partir da ideia inicial do cliente e vai passando fases que vão desde o desenhar do estilista, com seu olhar especializado, até chegar a sua fase final, pronta para o uso. Nesse percurso, o alfaiate retira as medidas do cliente com cautela para não incorrer em erros e perder o tecido e, conseqüentemente, o estilista prepara o tecido, faz o corte, alinhavos, passa a ferro para marcar as dobras antes de realizar a costura de fato. E quando pronto faz a prova para ver se não precisa de ajustes e, se necessário for, desmancha para refazer do começo, ou compra ou tecido porque aquele ficou inutilizado.

No processo de pesquisa acontece algo muito parecido, o coser metodológico exige toda uma gama de saberes científicos, o seu alinhavo exige paciência, sensibilidade e delicadeza para notar os detalhes empíricos, bem como controle emocional para aplicar, dentro das categorias de pesquisa, de forma equilibrada com as bases teóricas. Trilhar esse caminho nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente para amadores, pois é um movimento para determinar, ajustar, esmiuçar, furar o dedo nos alfinetes, fazer e refazer, tentando aproximar-se do objetivo final, que é a construção da peça.

Nesse processo, o descosturar ou refazer é quase certo e ainda mais difícil, pois é um trabalho duplicado, mas que, quando realizado gera satisfação e um misto de emoções positivas. A costura é uma arte assim como a pesquisa, que resultam em belas obras, mas seu percurso de aprendizagem é árduo, fazendo-se necessário aprender a lidar com instrumentos novos, estudar, aperfeiçoar.

É com esse sentimento de que o processo de construção na pesquisa assim como na costura gera angústia pela sua meticulosidade, mas resulta num produto que traz prazer, que escolhemos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois acreditamos no seu caráter crítico e emancipatório e nos preocupamos com as relações humanas que se estabelecem nos processos formativos. Conforme Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 30) “a pesquisa qualitativa é uma maneira de dar poder ou ‘dar voz’ às pessoas, em vez de tratá-las como objetos”, sendo assim, entendemos que comportamentos não devem ser quantificados e estatisticamente modelados, mas contextualizados e ressignificados.

O método utilizado foi o da pesquisa ação, tendo como campo de investigação a formação de professores e os sujeitos da pesquisa foram os professores efetivos do IFSertãoPE *Campus* Salgueiro. Como técnicas de obtenção de dados utilizamos um

questionário e perguntas geradoras para as narrativas que aconteceram na proposta de curso apresentada, o mesmo foi de caráter investigativo, uma estratégia de investigação e formação.

Conforme Thiollent (2002) “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam da resolução de problemas, com conhecimentos, propondo soluções e aprendendo na ação.” (THIOLLENT, 2022, p. 4) Concordando com essa afirmação e utilizando essas características espirais deste tipo de pesquisa, em que se realiza um diagnóstico em torno da problemática de pesquisa, em seguida se faz o planejamento de ações, posteriormente a realização da ação planejada, e por último a avaliação, que é na verdade o início de um novo ciclo, pretende-se compreender por outros pontos de vista a realidade estudada, escutar os colaboradores, elaborar juntos novas interpretações destes fatos e conjuntamente propor soluções para o contexto debatido.

Nesse sentido, nosso tecer metodológico realizou-se inicialmente a partir de um questionário individual com alguns docentes do IF Sertão Pernambuco, *Campus Salgueiro*, para identificar seu perfil e a possibilidade de participação na pesquisa. Neste processo, foi planejado ser com 1 (um) professor de cada curso ofertado nesta instituição. Temos os cursos de nível médio: Edificações, Agropecuária, Informática e três cursos superiores, são eles: Tecnologia em alimentos, Física e Sistemas para internet, assim totalizando 6 docentes. Existem ainda outros cursos, mas, esses foram os escolhidos para a pesquisa.

Como critérios de escolha usamos o fato de ser do quadro efetivo de docentes do IF Sertão PE, *Campus Salgueiro*. A proposta de ser efetivo é porque na nossa compreensão não seria interessante fazer a pesquisa com um professor substituto, pois este a qualquer momento poderia sair da instituição e não ser possível finalizar a pesquisa. Posteriormente, foi realizado o convite formal por e-mail e o convite informal também. O convite foi enviado para o e-mail institucional dos professores efetivos, sem critérios de escolha, mas por questão de disponibilidade, sendo que dos 18 (dezoito) convites, só 5 (cinco) aceitaram participar e outros responderam que gostariam, mas, no momento não podiam por conta das diversas demandas.

Esses encontros aconteceram para possibilitar a troca de experiências e a formação com estratégias metodológicas da *didática do sensível*. Os encontros que serão descritos a seguir aconteceram em sua maioria na plataforma *Google Meet*, pela dificuldade de operacionalização de encontros presenciais, pois os professores estavam em várias atividades que os impediriam de participar não sendo neste formato, apenas um momento foi presencial e aconteceu no auditório da instituição IF Sertão PE *Campus Salgueiro*, com a prévia autorização do gestor. As etapas foram gravadas e transcritas para compor o diário de campo

e também foram fotografadas, respeitando todos os aspectos éticos para a pesquisa com seres humanos e considerando a fase de retorno das atividades presenciais, por conta da Covid-19, usando todas as medidas sanitárias necessárias.

O curso se deu em grande parte de forma *online* através da plataforma *Google meet*, mas tivemos um encontro presencial no auditório do IFSertãoPE *Campus* Salgueiro, em que tivemos a participação dos professores de alguns convidados. Tivemos 5 (cinco) encontros cada um, com um tema e uma estratégia para conduzir as narrativas.

No primeiro encontro tivemos como tema *Quem sou eu e como me tornei professor* e a atividade desencadeadora das narrativas foi a construção do autorretrato. Neste encontro tivemos a participação de 4 (quatro) docentes e o tempo de duração foi de uma hora e trinta e oito minutos. Como foi o primeiro momento, convidamos os artistas Vinicius e Mabell, do grupo Cantigar, que abrilhantaram a abertura com suas canções belíssimas, em seguida apresentamos a proposta e partimos para a execução da atividade.

No segundo encontro, que foi o único presencial, o tema foi *Memórias*, e como atividade, pedimos objetos de afetividade ou relatos livres de memórias que contribuíssem para seu fazer profissional. Tivemos a participação de 3 (três) docentes e a atividade durou 1 hora e 20 minutos. Como recurso para ajudar nas discussões, trouxemos a música de Pit e o poema de Carlos Drummond de Andrade, de mesmo nome *Memórias*. Foi um momento de muitas emoções fortes.

No terceiro encontro, o tema foi à educação do sensível e a atividade desenvolvida foi à apresentação de um relato de experiência sobre ludicidade. Dessa vez, convidamos a Rosana de Jesus Santos, que apresentou seu trabalho intitulado *Relato de experiência sobre o lúdico como prática pedagógica no ensino superior*, este trabalho foi resultante de uma pesquisa realizada pela convidada e apresentada em congresso por ocasião do seu curso de graduação em Ciências Sociais. Este encontro teve a participação de apenas 1 (um) docente, pois foi um dia em houve festividades na escola e isso inviabilizou a participação dos demais, mas como ficou gravado, enviei para os demais que demonstraram interesse na atividade, que teve duração de 58 minutos.

No quarto encontro, o tema foi a minha prática profissional e a atividade desencadeadora foi à apresentação da animação *Os Croods*. Após esse momento, abrimos para as falas relacionadas a animação e estabelecemos a relação desta animação com a prática docente. Esta atividade durou 1 hora e 15 minutos. Neste encontro a proposta era a construção de textos poéticos, paródias, etc. Para exemplificar atividades lúdicas, porém os professores optaram pela narrativa livre.

No quinto e último momento, o tema foi *Idealizações sobre formação para professor* e a atividade desencadeadora consistiu em algumas perguntas geradoras e na avaliação do curso. Tivemos a participação dos 5 (cinco) professores e a duração do encontro foi de 50 minutos.

Vale ressaltar ainda que nos apoiamos no questionário que serviu de base para os demais passos da pesquisa, sobretudo, para formular os pontos-chave para a formação contínua realizada com os professores através da concretização do curso formativo, sendo esta uma importante técnica investigativa e formativa. Assim, a construção do perfil dos colaboradores serviu para a elaboração das demais etapas da pesquisa. Abaixo apresentamos um quadro com informações básicas sobre o perfil geral dos entrevistados, nomeados por codinomes de escritores nacionais. Estes codinomes foram escolhidos para denominar os colaboradores sem identificá-los. São outras fontes de inspiração, assim como as artesãs da minha vida minha, mãe Alzenir e irmã Cirleide, que me ajudaram a ter gosto pela arte do artesanato e pela costura, esses escritores me ensinaram a gostar da leitura. A escolha aconteceu para homenagear os artistas que tanto contribuíram para nossa literatura.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados

SUJEITOS	FORMAÇÃO INICIAL	OUTRAS FORMAÇÕES	TITULAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO IF
Cora - Docente na área de administração nos cursos Técnicos Médio e Subsequente em Agropecuária e Informática e nos Cursos Tecnólogo em Alimentos e Sistema para Internet. Atua nas áreas: Gestão Administrativa, Empreendedorismo, Agronegócio, Associação e Cooperativismo, Marketing Experiencial e Gestão de Pessoas.	Graduada em administração de empresa Bacharel	Especialização em Gestão de Pessoas; Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	Mestra	12 anos e 2 meses
Assis - Docente das disciplinas de Química Geral, Química Orgânica, Química Analítica, Físico-	Graduado em	Mestrado em	Mestre	10 anos e 11

Química, Fenômenos de Transporte, do curso superior de Tecnologia em Alimentos. Professor da disciplina de Química Ambiental do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Recursos Hídricos para o Semiárido	Química Industrial Licenciado	Química		meses
Cecília - Professora na área de Libras nos cursos Técnico médio, superior e especialização em Línguas.	Graduada em Letras Licenciada	Mestrado em Educação Especializações em Libras; Ensino da Língua Portuguesa; Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e Licenciatura em Letras/Libras	Mestra	10 anos e 10 meses
João - Docente dos cursos Técnico de nível médio integrado em informática, Técnico integrado em agropecuária, Licenciatura em Física, Técnico integrado em Edificações, especialização em ensino de ciências da natureza e matemática	Graduado em Licenciatura Plena em Física Licenciado	Mestrado e doutorado em Física	Doutor	2 anos e 6 meses vindo de outro IF a partir de redistribuição do Maranhão onde entrou em 2017. 7 anos de IF
Rubem - Docente nos cursos superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet e no curso Técnico em Informática	Graduado em Licenciatura em Computação e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica; Especialista em Gestão de Tecnologia da Informação	Especialista	1 ano e 2 meses na instituição. Obs: Era Técnico de Tecnologia da Informação no IFBainao.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir do exposto no Quadro 5, verificamos que os docentes pesquisados são na maioria mestres e licenciados, apenas uma das professoras é bacharel e que a maioria tem bastante tempo de atuação na instituição, com exceção do Rubem, com aproximadamente um ano de exercício.

Antes de partir para a análise dos resultados, é importante justificar por que trilhamos o caminho sob a inspiração da *pesquisa narrativa*, com foco na formação docente. Essa inspiração surgiu do contato com a disciplina de *Narrativas autobiográficas*, ofertada no 1º semestre de formação no Mestrado Profissional em Educação, turma 2021.1, ministrada pela professora Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues² e pelo professor Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres³.

Nesta disciplina, brilhantemente conduzida por estes professores, que além de apresentarem um vasto referencial teórico, trouxeram uma abordagem de pesquisa afetiva, baseada na escuta sensível de Barbier (1993) que se apoia na empatia e na troca mútua. Para ele o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, valores, símbolos e mitos. Neste processo, trouxeram ainda pesquisadores da temática para darem suas contribuições e relatarem suas experiências. A partir deste conjunto de vivências, percebemos o quão potente é essa abordagem e o quanto o contato com essas conceituações e práticas podem fazer a diferença na formação docente.

Com atividades inspiradas na pesquisa autobiográfica consideramos ainda que o curso formativo realizado manteve aproximações com o *método da pesquisa-ação*. A proposta da pesquisa ação se deu por ser uma metodologia preocupada com a resolução de problemas coletivos, nos quais pesquisadores e participantes da situação investigada estão envolvidos de modo a contribuírem com a transformação da realidade. Entre outros objetivos a serem alcançados na pesquisa, essa opção metodológica contribui para:

- a) Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- b) Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- c) Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas ao lócus da pesquisa;
- d) Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (THIOLLENT, 1986, p. 81).

² Permanente do quadro de docentes da Universidade Regional do cariri (URCA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202540752323983>

Linhas de pesquisa: Didática; práticas pedagógicas; formação de professores no Ensino Básico e no Ensino Superior; Narrativas autobiográficas na formação de educadores.

³ Permanente do quadro de docentes da Universidade Regional do cariri (URCA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6032179405750504>.

Linhas de pesquisa: Currículo, formação de professores e ensino.

O trabalho tecido metodologicamente neste processo formativo durante os encontros teve como base a *didática do sensível*, inspirada na teoria raciovitalista de Michel Maffesoli (2005 *apud* D'ÁVILA, 2018). Esta didática emerge no nosso estudo, a partir das contribuições de D'Ávila (2016, 2018) e rompe com o paradigma racionalista-instrumental, constituindo-se como uma abordagem formativa capaz de levar os docentes a uma atitude diferenciada, onde eles serão acionados a trabalhar com o sensível e o cognitivo, se tornando protagonistas do processo formativo, a partir de direcionamentos baseados no sentir, no contemplar, no imaginar, que possibilitará criar alternativas para transformar a própria prática profissional.

A seguir, apresentamos o planejamento das atividades, sendo importante ressaltar que as atividades tentaram relacionar os passos da didática do sensível.

Quadro 6 - Planejamento das atividades

1 - Atividade de curso: Acolhida: Apresentação artística com Vinícius de Pinho: Percussionista, Violonista, Artista; Pesquisador e Educador Musical. Apresentação da Proposta da pesquisa/formação. Atividade de Construção do autorretrato.
2 - Atividade de curso: Apresentação de objetos (que serão pedidos no encontro anterior) que rememoram aspectos da trajetória de formação dos professores que contribuem para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF SertãoPE Campus Salgueiro.
3 - Atividade de curso: Educação do sensível: Apresentação de proposta lúdica didática. Construção de novas ideias. Convidada: Rosana de Jesus Santos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
4 - Atividade de curso: Apresentação de trechos do filme “Os Croods”. Construção de narrativa livre: Texto poético, dissertativo, pode apresentar oralmente, através de música ou elemento artístico, etc. “A minha prática profissional no IF Sertão Campus Salgueiro”.
5 - Atividade de curso: Fechamento das atividades e avaliação da formação.

Fonte: A autora.

Cabe ainda destacar que esta didática tem seus fundamentos psicopedagógicos na ludicidade como princípio formativo, conforme os estudos de Luckesi (1994), no sociointeracionismo de Vigotsky (1984) e na psicologia das múltiplas inteligências de Gardner (1994).

As etapas desta didática são descritas conforme D'Ávila (2018) não necessariamente nesta ordem, mas contemplando os seguintes aspectos: sentir, contemplar/metaforizar, imaginar, criar. O sentir se refere às atividades que possibilitem ao sujeito sentir o conhecimento e apreendê-lo pelas vias sensoriais ou pela apreensão sutil mediada: vendo, tocando, escutando, intuindo, se emocionando. A contemplação traz no seu bojo a

metáforização, na qual o professor deve recorrer a didática do sensível e se refere à produção de situações criativas (lúdicas, artísticas) que envolvam os alunos.

A imaginação é o movimento de oportunizar-se, de pôr em prática à ressignificação de conceitos, de recriar à sua maneira. Assim, “A imaginação emerge como aspecto inelutável no processo de aprender/ensinar/aprender, possibilitando as conexões entre conteúdo mediado e experiências dos alunos”. (D’ÁVILA, 2018, p. 4).

A criação é o resultado da união das demais etapas e visa estimular novas compreensões, ressignificações do conhecimento e criação autoral: um conceito, uma teoria, um processo ou um produto e tem manifestação no ato didático como uma construção autônoma.

Em estudo mais recente, D’Ávila (2022) acrescenta novos passos a essa coreografia didática, como ela denomina em sua escrita atual, seria um novo *modus operandi*. São eles: a) Sentir; b) Intuir; c) Metaforizar/Imaginar; d) Experivivenciar; e) Ressignificar; f) criar.

Para melhor compreensão, dando continuidade aos passos, o intuir está relacionado a uma educação voltada para a estesia, ou seja, é a capacidade de experimentar sensações, superando a lógica formal. Araújo *apud* D’Ávila (2022, p. 100) diz que a intuição “é fundamental para o processo criativo” uma vez que a lógica comprova, mas somente com a intuição se é possível inventar.

O experivivenciar que a fusão das palavras experiência e vivência “é o que se vive e se aprende da prática comunicacional dos seres humanos entre si, e dos seres humanos com o entorno” D’Ávila (2022, p. 106). Em outros termos é uma articulação das experiências concretas com a vivência, essa articulação exige a problematização das experiências, recontextualizando-as.

O ressignificar tem relação com a atribuição de sentido aquela aprendizagem, para que os discentes tenham uma visão do todo e não somente das partes, onde são elaboradas sínteses com pontos de vista ou significados pessoais.

Assim unindo todos estes passos, independentemente da ordem seguida, podemos inferir que um trabalho à luz da *didática do sensível* é essencial para contribuir com a ação docente, uma vez que ela objetiva “o desenvolvimento de pessoas sensíveis, inteligentes, criativas, empoderadas intelectualmente, com sensibilidade social e senso crítico.” (D’ÁVILA (2022, p. 100)). Resumindo, é uma didática que pensa o ser humano na sua inteireza.

Sendo assim, na didática sensível “todas as inteligências ou capacidades humanas, precisam estar despertas ou pelo menos, precisam ser reconhecidas e valorizadas em espaço escolar” (D’ÁVILA, 2022, p. 96). A autora defende que devemos prestar atenção as

diferenças individuais e as subjetividades e que não se trata de substituir racionalidades, mas de associar o sensível, que está diretamente ligado aos sentidos, ao inteligível, que ao contrário é o conhecimento intelectual sem a mediação dos sentidos.

Destarte compreendemos que ao rememorar as experiências passadas pelas narrativas na pesquisa e formação realizada, o indivíduo foi conduzido a fazer um mergulho em suas experiências, e com este olhar introspectivo pode selecionar eventos singulares da sua formação para que, com a visão do presente, possa analisá-los em diversos períodos. Cazuzza cantava: “Do escuro eu via um infinito sem presente, passado ou futuro. Senti um abraço forte, já não era medo, era uma coisa sua que ficou em mim e que não tem fim”. Nesta perspectiva, de que estamos em constante formação e que as experiências vividas e sentidas precisam ser expressas e deixar suas marcas na vida dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes, propomos esta caminhada metodológica, pelo seu impacto também afetivo.

Como estamos falando de um estudo que se utiliza de alguns elementos da perspectiva autobiográfica, destacamos como referencial teórico as contribuições de Josso (2007), que em seus trabalhos objetiva trazer reflexões sobre a formação contínua ancorada nas experiências e entrelaçamentos entre o conhecimento teórico e a prática, articulados a própria vida das pessoas, enfatizando a importância das experiências pessoais e de formação do indivíduo em suas ressignificações de si. A autora enfatiza que, comumente, as práticas de reflexão sobre si

[...] se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma "identidade adquirida", em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção (JOSSO, 2007, p. 431).

Nesta perspectiva e em busca de uma formação docente viva e em constante construção Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373) compreendem a pesquisa autobiográfica a partir da escrita de si, como sendo “um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não formal e informal”. Esse movimento de reflexão torna os professores objetos e sujeitos de formação.

Como afirma Nóvoa (2002, p. 27) ao refletir e escrever sobre suas vidas, os professores estão enfrentando o dilema de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” eles devem saber “analisar e [...] analisar-se”. Justifica que o conhecimento profissional consiste também para além de um conjunto de competências e saberes, em mobilizar ações educativas que analisem os cenários educativos, de forma a fazer

a análise interpretativa dos fatos nos contextos de sua ocorrência e das circunstâncias envolvidas nas relações estabelecidas.

Finalmente, após apresentar os passos metodológicos, iremos explicar o porquê dessas escolhas para a pesquisa.

3.1 A escolha do tecido - ATD

Como a escolha da trama influencia na confecção da peça, como baluarte para a análise dos dados obtidos, elegemos a Análise Textual Discursiva (ATD). Mas afinal, o que significa a ATD? É uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas nas ciências humanas, sobretudo, em pesquisas educacionais no contexto brasileiro. O trabalho que apresenta teoricamente este método de análise é o livro Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os autores afirmam que,

a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada e a comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Após a unitarização e a categorização, as produções derivadas da Análise Textual Discursiva são registradas em documentos concebidos como metatextos. Segundo a ideia original de Moraes (2003), nos metatextos estão expressos os sentidos lidos de um conjunto de textos e/ou discursos. Este método foi escolhido por abrir possibilidades ampliadas de compreensão do objeto de estudo a partir de um estudo que valoriza também as subjetividades. Neste processo, analisar supera a fragmentação, ou a busca simples por respostas prontas. Cada etapa corresponde numa autoria criativa, que respeita às narrativas apresentadas, percebendo-as enquanto um todo integrado às vivências e significados que os seus interlocutores trazem.

Para uma melhor compreensão de como chegamos aos metatextos, em seguida descritos, seguimos alguns passos: inicialmente, nós selecionamos as categorias centrais para avaliar e colocamos em quadros, pegamos todo o material obtido nos encontros e realizamos a transcrição e a limpeza, que consiste em eliminar repetições excessivas e expressões da linguagem coloquial, depois partimos para a divisão em quadros que se deu a partir de palavras repetidas, frases ou palavras que tinham relação direta com a categoria escolhida

para a análise. Posteriormente, realizamos a desmontagem dos textos, codificando e definindo as unidades de significado, foram momentos de leitura e releitura desgastantes, porém, muito fecundos.

Esta etapa consistiu no que Moraes e Galiuzzi, (2016) denominam de “desconstrução ou desmontagem e unitarização” das transcrições das entrevistas. Um movimento inicial que ajuda na ampliação das percepções a partir de amudadas leituras das transcrições, possibilitando um aprofundamento na interpretação dos textos. De fato, essa desconstrução significa perceber o texto em seus mínimos detalhes, para só então dar prosseguimento as outras etapas da proposta metodológica. Após, retirarmos as unidades que julgamos reunir sentidos semelhantes para criar, definir e nomear as categorias, iniciamos a construção dos metatextos, realizando o encadeamento das falas dos sujeitos pesquisados com as categorias empíricas e teóricas.

Com relação aos aspectos éticos, o presente estudo respeitou as diretrizes da Resolução 466/12. O projeto foi submetido ao parecer do comitê de ética da URCA, conforme anexo, com aprovação e seus preceitos éticos zelam pela legitimidade das informações, como também pela privacidade e sigilo das informações.

Para finalizar esta peça estabeleceu-se a relação das atividades realizadas a partir da pesquisa e seus resultados nos seguintes metatextos que discorreremos a seguir.

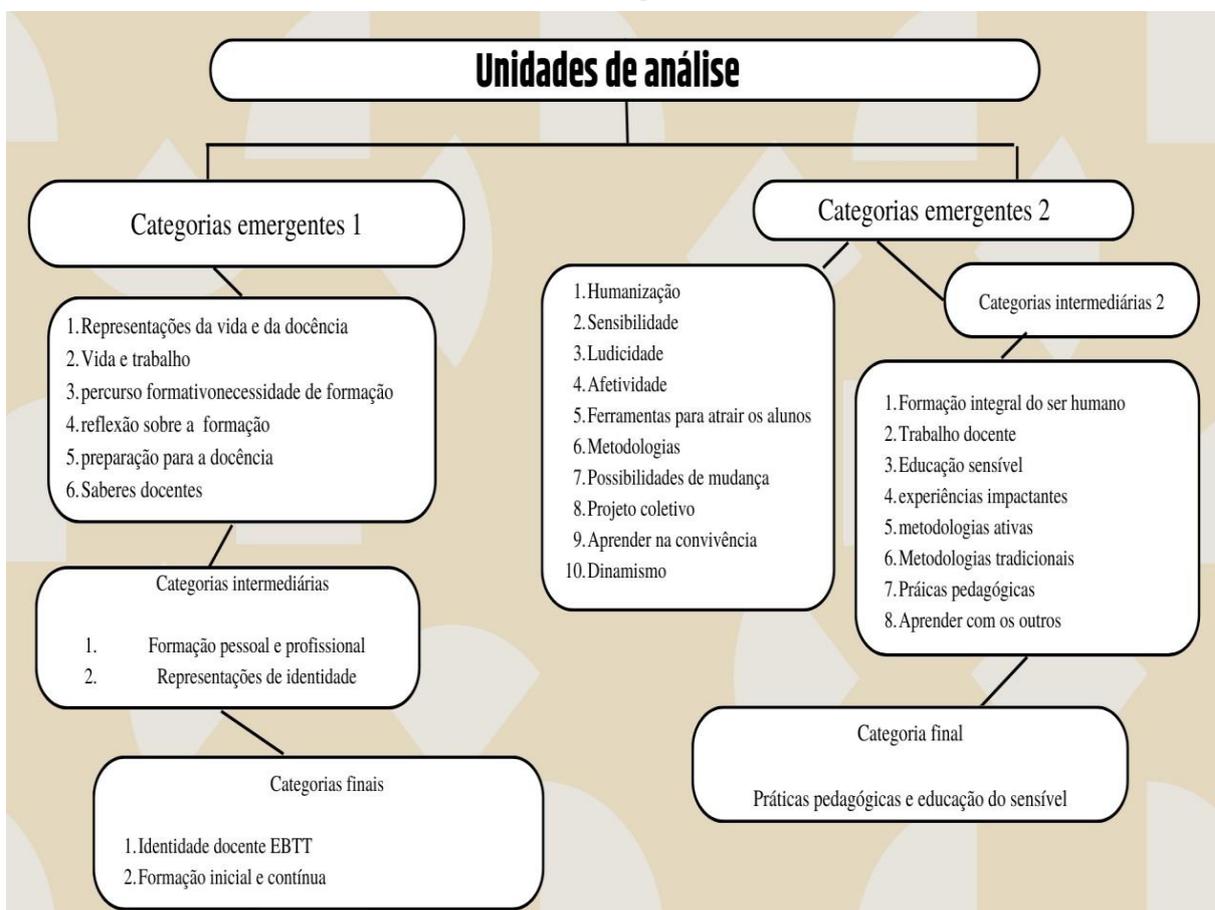
4 AS PEÇAS TECIDAS: PRODUTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos neste capítulo os resultados da pesquisa, trazendo inicialmente a descrição do *produto educacional* e em seguida, três metatextos, estes emergiram do processo de unitarização, depois de categorização até chegar às categorias finais, que resultaram nos metatextos indicados, seguindo as etapas da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2016).

As análises aqui apresentadas estão permeadas pelas tessituras das vivências docentes, às quais emergiram a partir das narrativas desses docentes nos encontros de formação, buscando-se compreender e adentrar universo formativo para se alcançar os objetivos a que se propôs, um estudo propondo metodologias que fossem carregadas de sensibilidade, por compreender que a sensibilidade contribui para trazer leveza a esse trabalho tão complexo.

Realizamos a construção de metatextos, após o processo de categorização e chegamos as seguintes categorias empíricas de análise, apresentadas n Quadro 7:

Quadro 7 - As categorias de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para melhor compreensão do leitor, elaboramos este quadro que apresenta as categorias da pesquisa e os filtros, até se chegar às categorias finais e seus metatextos: Obtivemos 3 categorias finais, consecutivamente: Identidade docente EBTT, Formação inicial e contínua e, por último, Práticas pedagógicas e educação do sensível.

4.1 Descrição do produto educacional

Um *produto educacional* é o resultado palpável oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, é também uma exigência dos mestrandos profissionais em educação para que o mestrando possa receber seu título, podendo resultar em um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo que sirva de interlocução para demais profissionais em seus movimentos de formação contínua. Nessa lógica, realizamos uma formação docente com desenho aberto a novas proposições que vão aparecer no decorrer do andamento das ações, este desenho foi baseado na *didática do sensível*, de Cristina D'Ávila (2018), conforme explicitado em momentos anteriores.

Todo esse processo de pesquisa e ressignificação de práticas resultou em um *produto educacional* em formato de texto. O produto resultante foi um curso descrito em material virtual, intitulado: Curso formativo para professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT): Proposições à luz da Didática do Sensível. Neste contém o relatório das atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa, os relatos dos professores e a descrição da proposta investigativo-formativa, desenvolvida por meio de momentos de formação contínua. Este produto ficará disponível no *site* do IFSertãoPE e no *site* do MPEDU-URCA, para contribuir com a formação contínua dos professores, podendo ser aplicado com readequações a esta e outras realidades, de acordo com suas especificidades.

O curso formativo teve como instrumentais de formação elementos artísticos que valorizam o saber sensível: música, poesia, filmes, criações livres de expressão de sentimentos sobre o trabalho docente, entre outras atividades, a serem articuladas com elementos da autobiografia. Levando em conta as diferentes formas do sensível em nossa formação, foi possível fazer emergir dimensões escondidas de si que redinamizam o projeto porque recompõem os recursos e a coerência pessoal. Podemos também projetar-nos, identificar-nos e introduzir aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar, a fazer, etc. Há ainda uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas; a arte torna-se, assim, uma das vias do conhecimento. Essas formas do

sensível são a melhor ilustração possível do paradigma do singular plural (JOSSO, 2007, p. 435).

Nesta perspectiva, enfatizamos a importância do registro escrito como forma de socializar as experiências. 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. A formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

A partir dessa compreensão da importância da autoformação de pensar, solucionar as problemáticas presentes nas falas dos docentes, foram propostos nesta concepção pressupostos teóricos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem e foram utilizados instrumentais de autorreflexão das práticas educativas com abordagens nas disposições elencadas por Nóvoa (2009): 1. Conhecimento, 2. A cultura profissional, 3. O tacto pedagógico, 4. O trabalho em equipe e 5. O compromisso social. Ele assevera que não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas, sendo assim, buscamos a inserção efetiva desses professores no seu próprio processo formação”.

Após todas essas etapas os professores refletiram sobre si e sua atuação profissional, impactando assim na sua relação com os outros sujeitos envolvidos no ato educativo e sobre a especificidade do trabalho docente para além do aspecto do ensinar. Assim como Röwer (2021) compreendemos que ensinar é mais que “dar” aulas, é uma especificidade unicamente docente. E que as aulas devem se transformar em práticas pedagógicas e, para isso, devem ser planejadas em torno das intencionalidades, da reflexão e de processos que considerem o ensinar e aprender como atividades recíprocas.

Luckesi (1994) enfatiza que o professor detém o conhecimento mais elaborado sobre a prática social, ou seja, possui autoridade pedagógica, entretanto, precisa ter consciência de que sua aprendizagem também se dá na própria atividade de ensino. Só assim, a paixão de ensinar do professor e a paixão de aprender do aluno podem ser conquistadas.

Dessa forma, assim como a vida, a atividade escolar deve basear-se na troca de papéis, onde o processo ensino e aprendizagem se dá de forma recíproca, não diminuindo o valor da autoridade pedagógica, mas numa relação participativa. Esta relação participativa exige um olhar diferenciado e atento às questões suscitadas nas instituições escolares para que

consigamos enxergar para além do que nos é mostrado e atuar no sentido de negociar condições cada vez melhores de existência.

Por mais que o mundo seja uma escola, por mais que, como diz Caio Fernando Abreu, a vida seja muito dura, ela ensina através do que fere e cura, é possível pensar nos mundos dentro da escola, da sala de aula. Nos mundos silenciosos, silenciados, nos mundos estarrecedores e turbulentos enquadrados ou “retangulados” que se lançam pelas frestas das janelas, pelas portas entreabertas e pelas recusas. São esses mundos que interessam ao vermos neles possibilidades e potencialidades.

Na sala de aula, ao proporcionarmos espaços/tempo de relações das narrativas de vida com outros conhecimentos e incentivar o retorno, há na revisitação dessas narrativas a possibilidade da reflexão sobre a ação, do pensar sobre o pensar e daí novas possibilidades de compreensão de si. Deste modo,

a recursividade narrativa possibilita suspensões. Suspensão no sentido de manter suspenso, sobre algo que se olha. Suspensão no sentido das paradas em movimento. A suspensão que a narrativa de vida provoca na relação com as outras percepções sobre a própria vida. A suspensão provocada pelo estranhamento que é um questionamento (RÖWER, 2021, p. 233-234).

Nesta perspectiva de estranhamento e de questionamento, pautamos nosso trabalho com o intuito de buscarmos sempre fazer de nossa prática uma atividade cheia de sentidos e significados para todos que fazem parte do processo educativo. Tentamos adentrar as janelas entreabertas entre as tantas portas fechadas e rígidas do nosso sistema educacional e a partir delas nos inserir nestes espaços formativos deixando nossas marcas, ainda que tímidas, mas, sobretudo, carregadas de muito entusiasmo.

Quanto às categorias teóricas, utilizadas para analisar estes metatextos, nos apoiamos em autores que dialogam com o pensamento de que a educação é compromisso, por isso se faz necessário opção política, e que para a formação e atuação na prática há que se superar a racionalidade técnica, possibilitando abertura para emergir racionalidades outras, que busquem dar conta da complexidade envolvida no processo educativo, tais como Freire (2001, 2002) Nóvoa (2002), Luckesi (1994), D’Ávila (2016) e outros.

Dando continuidade a escrita, aqui finalizamos a apresentação do *produto* e em seguida faremos a apresentação da primeira categoria emergente da pesquisa.

4.2 Identidade e Saberes Docentes do Professor EBTT

Para os docentes sujeitos da pesquisa várias questões influenciam o seu perfil e a sua identidade. Para Pimenta (1996) a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, ele se constitui ao mesmo tempo autor e ator de histórias, as atividades docentes cotidianas são pensadas e repensadas a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios.

O sentido da identidade é estabelecido a partir dos significados construídos pelos professores dentro e fora de sua profissão. Constatamos isto quando pedimos para que os professores expressem seus sentimentos com relação ao trabalho e eles se expressam trazendo algumas falas que nos ajudam a compreender o seu sentimento com relação a sua profissão, que muitas vezes é um complemento do sentimento com relação a sua vida como um todo, como percebemos nesta narrativa: *“Eu realmente fui eu e minhas relações mais afetivas no momento do que o próprio trabalho, trabalho é contexto”*. CoraE1.

Conforme Libâneo (2022) a identidade profissional diz respeito aos processos que colaboram para a definição de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que conduzem à sua prática. São esses processos que compõem as maneiras como o professor reconhece e representa a sua profissão.

Nessa fala de CoraE1, citada anteriormente, podemos perceber elementos que configuram a fala de uma docente que está em processo de amadurecimento, buscando equilíbrio entre a vida e o trabalho, uma vez que vida e trabalho não se separam, são realizações paralelas. Apesar da docência exigir muita dedicação, esforço e trabalho, a professora faz a representação de forma positiva. Corroborando com essa fala, trazemos Nóvoa (2007, p. 17) enfatizando que não é possível separar o pessoal do profissional: *“aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar”*.

Diferentemente desta experiência, RubemE1 traz como foco central elementos relacionados a sobrecarga de trabalho e a questão dos desafios que foram ainda são maiores, principalmente no período do ensino remoto, necessário por conta da pandemia da Covid 19⁴.

⁴ A COVID-19, nome dado a síndrome respiratória ocasionada pelo novo coronavírus, foi inicialmente detectada em 2019 na cidade de Wuhan, capital da província da China Central. Ela atingiu as pessoas em diferentes níveis de complexidade, sendo os casos mais graves acometidos de uma insuficiência respiratória aguda que requer cuidados hospitalares intensivos - incluindo o uso de ventilação mecânica. A facilidade de propagação e a falta de conhecimento sobre o vírus e o aumento exponencial do número de contágios fizeram com que a Organização

Segundo ele *“ultimamente eu sou a pessoa que vive com sono, muito cansado por conta das atribuições do trabalho, do mestrado e das outras infinitas coisas [...] estou naquela fase de adaptação ainda, então a correria é grande”*.

O depoimento do professor quanto às suas primeiras aulas (destacamos que este docente tem pouco tempo na instituição, conforme quadro de perfil docente, 1 ano e 2 meses de atuação) denota a insegurança de encarar a docência, deixando evidente a carência de uma formação inicial voltada para os fundamentos dessa atividade e a necessidade de complementação na formação em virtude de estar numa fase de aprendizagem da prática docente.

Sinto-me cansado, estou no segundo semestre entrei na instituição durante o ensino remoto, e aí deu um trabalho danado pra me acostumar com o ensino remoto e aí agora estou no meu 1º semestre de ensino presencial também, então tudo que eu aprendi a fazer no remoto agora não é mais real né, então ainda estou naquela fase de adequação ainda, então a correria tem sido grande (RubemE1).

Segundo Huberman (2007) ao falar de professores com pouco tempo de experiência da docência, exemplifica afirmando que estes passam por um período que seria de sobrevivência, ao se depararem com a complexidade da docência. Para o autor, a fase de exploração (de 0 a 3 anos) do ciclo iniciante marca a fase em que está o professor citado, e se caracteriza pelo

[...] tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Tendo em vista os aspectos observados e a especificidade do trabalho do professor EBTT, enxerga-se aqui a necessidade formativa do docente e indicamos atividades que possibilitem a troca de experiências com professores com maior tempo de trabalho na instituição. Quanto a esse aspecto da formação, Imbernón (2009a, p. 28) aponta a importância da ajuda entre os pares, concluindo que “Ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes”, com o intuito de contribuir com o sentimento do professor com relação ao seu trabalho, facilitando a aprendizagem da

docência e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Além disso, Araujo e Frigotto (2015, p. 72) defendem uma didática integradora para esses profissionais, que tenha “a ideia de práxis como referência às ações formativas”.

Por conseguinte, AssisE1 constata que tem refletido muito sobre seu trabalho na instituição e isso tem lhe causado angústia, reparemos trechos de sua fala: “*com relação ao trabalho em si, eu gosto de fazer [...] Mas assim, tem coisas que a gente quer se aperfeiçoar, que a gente tem dúvidas né, também [...] e a gente fica também angustiado por conta disso*”.

Esta fala caracteriza uma prática reflexiva, onde o professor reflete sobre sua própria prática, tentando fugir do pragmatismo frequente na educação profissional, trazendo ainda, outras falas que caracterizam a preocupação com a sua formação e uma ação docente mais engajada para modificações “[...] *Você chega ao Instituto federal e percebe que nem tudo é aquilo que você aprendeu [...] A gente é formado na universidade e treinado para ser pesquisador*”. Sobre isto, o professor continua a narrar:

não é que você tem aprendido errado, você aprendeu para estar em um outro lugar na verdade e você se insere no instituto federal por meio do concurso e você ver que a realidade é diferente e você tem que agir de forma diferente e aí até que você aprenda isso e se toque e veja, assim o modo de você entender que é diferente daquilo que você aprendeu, isso leva um tempo” (AssisE1).

Evidencia-se nas falas sentimentos positivos e negativos com relação à docência na instituição, desde a quantidade de aulas e atividades complementares a profissão, quanto ao fato de querer buscar fazer o melhor possível e isso causar perdas. Porém, é consenso que a questão da formação contínua se constitui como necessária, pois irá contribuir com o trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a construção da identidade é mutável e vai se configurando a partir das interações com pessoas e instituições, possibilitando o desenvolvimento profissional docente.

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional García (1999, p. 144) afirma que é “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Já para Imbernón (2009a), o desenvolvimento profissional docente é um conceito que expressa evolução e continuidade, pois é um processo que vai se construindo à medida que os docentes vão adquirindo experiência e, além disso, quando suas práticas (advindas de suas experiências pessoais e profissionais) puderem ser aperfeiçoadas ao longo de sua carreira. O desenvolvimento profissional docente está articulado a perspectiva da identidade docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), a identidade se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Neste sentido, as falas nos fazem pensar o quanto a configuração das identidades docentes é constituída por meio de atividades que entrelaçam dimensões nos âmbitos pessoais, profissionais, institucionais e por meio de (trans)formações que ocorrem durante toda a nossa trajetória. Considerando que esse processo é permeado por características e habilidades subjetivas de cada docente, compreendemos que os acontecimentos e interpretações vão se constituindo a longo prazo. Sobre este assunto, Nóvoa (1992) assevera:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

Ainda falando de percursos formativos e escolhas formativas, principalmente, referente à formação inicial, a fala de JoãoE2 complementa a de CecíliaE2 e enfatiza o peso da escolha a questões financeiras e regionais. Vejamos o seu caminhar até chegar no IFSertãoPE. Ele fez o curso de Física na cidade de Campina Grande e narra o seguinte:

[...] quando eu fui escolher o curso, eu estudava numa escola pública e eu não tinha... Assim a gente não tem a real dimensão do que você vai fazer, principalmente, numa cidade pequena, onde você não tem muita perspectiva, então é aquela coisa. Medicina foi uma coisa que nunca passou nem na minha cabeça, era uma coisa totalmente distante [...] E eu disse – ‘Eu vou tentar fazer Física’ e acabei passando, e fui pra campina Grande e tive que arrumar um emprego pra ficar em Campina Grande. E eu passei logo no concurso lá assim que cheguei [...]eu fiquei administrativo da secretaria de transito de lá [...] e fui fazendo esses concursos e estudando e quando eu terminei o curso de Física, eu fiquei numa encruzilhade ficar nesses concursos ou tentar mestrado[...] aí eu fiz o mestrado[...] já era o último ano do doutorado, agora eu tenho que procurar abrigo, comecei a pensar nos concursos aí fui fazer concurso[...] fiquei lá no Maranhão[...] tinha interesse em redistribuição e eu me inscrevi [...] quando estou em João Pessoa chega uma mensagem de Jean Lucio e eu não abro porque aparece lá... 87... perguntando lá você tem interesse, sabe quantas mensagens você recebe dizendo você tem interesse? Aí depois abri e vi você tem interesse em vir para o IFSertão e eu respondi rapaz eu não posso dizer um não[...] (JoãoE2).

Esta narrativa apresenta situações concretas vivenciadas pelo docente que influenciaram em suas escolhas de vida profissional e pessoal. Apontando que na fase de escolhas de curso não se tem a real dimensão do que se quer, mas tem-se a ideia de que os

fatores sociais, financeiros, a localização das universidades, são variáveis que interferem nestas escolhas até se chegar a um objetivo que é a estabilidade.

Para sintetizar estes percursos de formação acima relatados, trago o discurso de um dos pesquisados quando expressa: *“Eu acho que tudo fez com que eu pudesse chegar até aqui né, alias ser o que eu sou na verdade”*. AssisE1. Isto tudo sinaliza que acontece um entrelaçamento de eventos que interferem no seu caminhar e no seu olhar sobre as coisas e vão acrescentando astúcia aos docentes e sabedoria no sentido de buscar refletir sobre sua prática e assim cumprir o seu papel social.

Ao expressar como é ser professor do Instituto Federal *campus* Salgueiro, os professores destacam as seguintes falas: *“Sinto-me em evolução constante. São inúmeros os aprendizados e desafios que nos desafiam a inovar e mudar o exercício da prática docente”*. (AssisE2). Esta fala nos leva igualmente a necessidade da formação contínua que também é ressaltada na sua fala quando enfatiza a dinamicidade da atuação no IF, dentro de muitas modalidades de ensino diferentes, o que torna esse desafio ainda maior. Assim diz o docente: *“Como em toda instituição de ensino, é desafiador. Mas tem uma particularidade nos IFs, que é o dinamismo que o professor precisa ter; uma hora no médio, outra no PROEJA, depois superior e mais tarde pós-graduação”*.

Podemos afiançar pela narrativa que o processo identitário de um professor EBTT é ainda mais complexo do que das demais categorias docentes, que atuam em outras modalidades educativas, pois possui elementos que o diferem do professor universitário e também do professor da educação básica, de maneira geral. A lei estabelece que o professor do ensino superior deverá, preferencialmente, possuir diploma de curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e/ou doutorado para exercer a sua profissão e o professor de educação básica precisa ser formado em curso de licenciatura na área de atuação (BRASIL, 1996).

O professor EBTT atua tanto em cursos técnicos da educação básica quanto em cursos superiores, portanto, a própria lei abre brechas para outros profissionais assumirem a função da docência, afirmando que o exercício do magistério na educação básica se dará a partir de uma formação em curso de licenciatura, de graduação plena, tal qual o disposto pelo artigo 62 da lei nº 9.394/96. Entretanto, na EBTT, bacharéis poderão, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2/1997 obter a permissão necessária para ministrar aulas por meio do Programa de Formação Docente (BRASIL, 1996,1997). Sendo assim, um desafio a mais para este profissional que não tem formação para a docência, pois, para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas, e, por vezes violentas, das situações de ensino.

Nesse contexto, a questão que buscamos responder nesta seção tem seu foco em saber como se desenvolve a formação contínua de professores EBTT. É importante elucidar elementos significativos que impactam na sua atuação profissional enquanto docente dessa modalidade, identificando ainda necessidades formativas e possibilidades de mudanças trazidas a partir da concepção dos pesquisados. Refletimos sobre esta questão a partir das respostas dos pesquisados no último encontro do curso.

Para tanto, enfatizamos que é relevante considerar alguns aspectos importantes na constituição do professor que atua no ensino técnico, pois,

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).

Sendo assim, concluímos que são muitos os conhecimentos indispensáveis aos professores para atuarem nessa modalidade de ensino, e que estes devem perpassar desde a elaboração de estratégias, o uso da criatividade para mediar o ensino e a aprendizagem, prever as condições necessárias as aprendizagens, contextualizando e considerando suas peculiaridades, realizar trabalho integrado e interdisciplinar e promover transposições didáticas.

Para tanto, se faz necessário admitir que os espaços de formação para a EPT são reduzidos, apesar de diversificados, como comprovam os estudos de Della Fonte (2018) Machado (2008), Brandt (2014) etc. As oportunidades são permeadas pelas formações em programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. E a partir deste entendimento criar novas possibilidades para contribuir com esta formação.

Partindo para a compreensão dos sujeitos sobre os saberes que consideram importantes para a sua atuação, percebemos que suas memórias trazem elementos que vão de encontro a concepções de educação mais atuais e reflexivas, porém para que haja uma formação nessa concepção mais humanitária de acordo com Della Fonte (2018, p. 17) se faz necessário:

[...] abraçar como norte a emancipação da humanidade no seu conjunto e uma formação na qual não haja hierarquia de faculdades e capacidades humanas, uma formação que articule (e não interponha) as dimensões intelectuais, estético-artística, ética, política a partir do trabalho.

A partir deste entendimento, vamos agora refletir sobre o que são os saberes para estes docentes e como buscamos operacionalizá-los a partir das respostas obtidas no quarto momento do curso. Nessa ótica CoraE4 assim ponderou:

[...] são as nossas capacidades né, as nossas caixinhas que a gente tá aqui dentro da nossa cabeça, a gente fica, depois que a gente tem certos conhecimentos, talvez a gente fique estagnados e a gente precisa entender que a gente pode ir mais adiante, buscar novas visões, novos desafios, tentar encontrar novas formas de resolver [...] é querer fazer e ir, se enxergar que a gente pode, que a gente não deve ficar engessado [...] é permitido você fraquejar. Porque a gente não pode fraquejar? Porque que a gente não pode não saber da solução e a gente tentar procurar a solução de forma em conjunto [...].

Assim, essas novas possibilidades apontadas na fala seria um suporte para a inovação considerando que a prática da docência exige a mutação constante, permitindo a aprendizagem a partir dos próprios erros e acertos, buscando a solução de forma partilhada. Ainda nesta compreensão, CecíliaE4 assim complementa:

[...] eu acho que os saberes necessários, eles vão sendo construídos principalmente na vivência, na prática e no dia a dia, não dá pra gente dizer que os saberes, que as formações, que as teorias que a gente aprende que elas são suficientes e que elas dão de conta do que a gente se depara no chão da escola, é uma situação que ao meu ver não existe saberes que a gente considera necessários, acho que existem saberes que a gente pode em alguns contextos ou em algumas situações se basear, pra ir tentando ajustar ao perfil digamos de cada turma, então a gente vivencia mudanças constantemente, uma turma ela muda de comportamento de um dia para o outro a depender de cada situação que cada um está passando a gente sente isso na sala de aula, então é muito vamos dizer assim, é muito subjetivo e complexo a gente dizer que um saber vai dar de conta de cada realidade, não vai, então são todos os saberes que existirem porque eles vão ser pilares pra gente canalizar com o que a gente, com o contexto que a gente está passando e em relação a essa questão de teoria e prática e como dialogar com isso.

Fazendo uma breve reflexão sobre o pensamento da professora, podemos concluir que seu entendimento vai ao encontro das teorias que referenciam nosso trabalho. Os saberes vão se constituindo cotidianamente à medida que novos desafios vão surgindo e a docente vai tentando responder a esses desafios, vivenciando e experimentando essas situações e tentando equilibrar esses saberes na sua prática pedagógica.

Com relação às subjetividades e a diversidade dos saberes Tardif (2014, p. 269), assevera que “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e que carregam consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano [...]”

Considerando toda essa diversificação de saberes CoraE4 lembra dos pilares da educação e assim expôs:

[...] voltando para a história dos saberes, lembrei dos pilares. Como ser o aprender a ser, então muitas vezes pelas nossas vivências a gente vai refletindo no comportamento ou na tônica de dar o ensino em sala de aula e aí a gente vai se permitindo e vai aprendendo a aprender junto com os alunos e nas situações que tem outras nuances e outras formas, então os saberes eles são diversos e genéricos e inúmeros [...] o norte é eu tenho os saberes, os meus saberes que vem de forma empírica que vem de forma da teoria e tem os saberes que a gente vai aprendendo dos outros, então essa troca, essa sinergia ela é ímpar para que a gente consiga enxergar essas nuances e tentar transformar em algo que seja frutífero, entender os momentos dos alunos, os momentos dos colegas do próprio ambiente de trabalho, os não que a gente recebe e a gente não personalizar e achar que aquilo foi só pra você, então essas situações todas, esses elementos todos emocionais, é um constructo, uma construção para que a gente possa então buscar artifícios para canalizar e seguir adiante [...]

Os pilares da Educação para o século XXI são remetidos a UNESCO, conforme Delors (2001), em seu conteúdo traz na forma de relatório os 4 (quatro) elementos que compreendem: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Na compreensão da professora, estes pilares conduzem a pessoa humana à construção dos saberes, das aptidões, das capacidades de discernir, do agir e do avaliar de forma ampla e integral. A professora destaca, além disso, a compreensão com os alunos e com os colegas de trabalho, dando a entender que há uma preocupação com os aspectos emocionais envolvidos no processo de trabalho docente, ou seja, se os indivíduos não estão bem, precisam ter um tratamento diferenciado, ela aborda que isso precisa ser enxergado e trabalhado.

Na sequência das falas, RubemE5 destaca que na sua compreensão os saberes que considera necessários para sua profissão são: *“criatividade, inovação e empatia”*. Nesta mesma linha de pensamento, AssisE5 acrescenta, *“é o saber humano. Entender o indivíduo e suas particularidades, suas limitações e seus potenciais.”*

Refletindo sobre a totalidade dessas narrativas podemos concluir que há uma compreensão por parte dos docentes da junção de diversos saberes, que esses saberes são flexíveis, porém, os professores estão mais alinhados a acolher saberes que envolvem as subjetividades, como algo que contribui para seu trabalho em associação com os saberes advindos das teorias, teorias essas que compreendam o ser humano e as maneiras de aprender e de conviver, confirmando que adotam concepções contra hegemônicas.

Nesta ótica, Nóvoa (2009, p. 44) defende, [...] uma formação de professores construída dentro da própria profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores. Assim

sendo, concluímos que é fundamental o estímulo a estratégias formativas que permitam a construção e a propagação de mais narrativas a partir das vivências pessoal e profissional destes profissionais. Sendo um processo importante para a tomada de consciência de seu trabalho, possibilitando a reflexão e criando referências para o desenvolvimento de vínculos nos espaços institucionais e da sua identidade profissional.

Desta forma, após concluirmos falando da identidade e dos saberes do docente EBTT, vamos agora ao metatexto relacionado à categoria da formação inicial e contínua, muito presente nas falas.

4.3 Formação inicial e contínua

Sobre a formação inicial, escolhas e percursos de formação os professores rebuscaram elementos que corroboram com a concepção da formação como um processo contínuo ou permanente, que é estabelecido a partir de diversas dimensões, que podem ser econômicas, culturais, temporais, regionais, etc. Vejamos algumas falas da Cecília que acabou optando em realizar um curso existente em sua localidade para facilitar o acesso e a permanência na formação também por fatores econômicos, por não ter condições de se deslocar para centros de ensino distantes, gerando custos: *“eu me agarrei ao que eu tinha, se só tinha letras na cidade e era o que eu podia fazer eu fui batalhar para fazer o que eu podia fazer e isso foi para bagagem”*. Explica que assim se deu sua evolução,

[...] fui subindo degraus e também não entrei na área de Libras com aquele desejo como muitas pessoas sonham, eu não desejei ser intérprete, teoricamente digamos assim, a gente nasceu intérprete sem conhecer um profissional intérprete aqui no interior. Eu entrei numa turma de EJA pra ministrar aulas pra surdos e não tinha ninguém, assim, foi muita coragem, e quando fui tive muitas oportunidades de formação, pois investiram em mim porque só tinha magistério já que eu tinha assumido essa responsabilidade que tinham colocado em mim e como eu estava trabalhando surgiu um curso de intérprete em Caruaru aos finais de semana, então eu fui fazer com o dinheiro que era do estado, dava pra pagar a faculdade e esse curso e as despesas da viagem e não sobrava nada. Eu tinha a vontade e o desejo de fazer Letras Libras, mas só tinha nas capitais, então decidi ficar em letras, terminei Letras depois eu faço a complementar (CecíliaE2).

Podemos concluir que apesar das dificuldades iniciais, a professora foi se encontrando e se reconhecendo na sua profissão e em consequência disso foi buscando aprender mais para exercer cada vez melhor suas atividades da docência. *“Quando eu entrei aqui eu não tinha mestrado, era só a graduação e a pós [...]”*. Outra dimensão para além da complementação das formações buscadas pela docente que podemos ilustrar é o sentimento de pertencimento

da professora, pois traz uma emoção positiva ao ser servidora do instituto hoje. “[...] dos 7 filhos eu sou a única filha formada no ensino superior, com mestrado, e assim, pra chegar até isso não foi fácil, ser servidora pública hoje do instituto é muito bom”.

Outra perspectiva é apresentada através da narrativa de (CecíliaE2), as lembranças do período da formação inicial estão presentes na memória, em especial, o seguinte relato:

[...] eu me agarrei ao que eu tinha, se só tinha letras na cidade e era o que eu podia fazer eu fui batalhar pra fazer o que eu podia fazer e isso foi pra bagagem [...] eu cheguei a trabalhar no início pra poder pagar a faculdade, trabalhei no comércio e depois no estado já na área de Libras fui subindo degraus e também não entrei na área de Libras com aquele desejo como muitas pessoas sonham[...]

Cecília aponta as questões ligadas a conciliar estudo e trabalho em uma área que não foi por escolha, mas por opção do que tinha na região. Este foi um desafio que a fez perceber a necessidade de organização e tempo para que as leituras, as tarefas, não fossem relegadas a um segundo plano, destacando que por ter que conciliar várias tarefas, nunca foi aluna destaque e sempre relata seus desafios aos discentes, considerando que talvez seus alunos que não se destacam nas aulas ou atividades também passem por desafios similares e sua história de vida talvez possa motivá-los. Ela reflete que trazer as memórias à tona serve para lançar um olhar questionador sobre seu trabalho e identificar as dificuldades dos alunos em seu percurso de formação e assim repensar suas estratégias em função de chegar a esses alunos. Ela pergunta: “*Quais são os desafios que eles enfrentam para estar aqui na sala de aula? E o que os fazem, diante de tanto desafio ainda estar aqui?*”

Ratificamos que apesar de iniciarmos falando sobre a formação inicial, o nosso foco neste estudo é a formação contínua e, neste sentido, esta formação deve estar permeada de reflexão sobre a prática e olhar para o seu passado vai contribuir para criar uma consciência crítica sobre essa evolução ou não de seu trabalho docente, que é muito complexo e com público heterogêneo, isso exige que o professor tenha um olhar diferenciado e sensível para cada turma e suas necessidades. Para que enxergue isso ele precisa também estar aberto as novas possibilidades didáticas. Nesse sentido,

ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2014, p. 118).

Uma fala que destaca bem essa questão da importância das relações humanas e a importância dos alunos para esse processo de formação, contribuindo para que o professor

possa inovar nas metodologias, buscando reconfigurar a aprendizagem da docência para tentar captar a aprendizagem dos alunos é a de AssisE1, quando afirma que tem se empenhado em outras formas de ensinar.

O professor ele tem que ser muito dinâmico, eu acho que o meu convívio aqui, com o tempo também conversando também, sendo aconselhado me ajudou muito. Olha só, eu participei de um congresso ou era seminário que foi em forma remota sabe, e era sobre prática de ensino, aí eles estavam falando a questão da gamificação, da questão da utilização de jogos, pontuação, eu estou tentando também fazer em sala de aula, eu estava já falando com meus alunos sobre isso sobre essa questão da pontuação, eu agora presto mais atenção no que os especialistas falam e o que eu posso pegar daquilo ali e juntar com a bagagem que eu tenho, antes não era assim, antes é como se eu tivesse vindo pronto, só depois que a gente vai entendendo que a gente vai aprendendo, que agente estar trabalhando com seres humanos e o ser humano ele é muito dinâmico, ele muda com o tempo os comportamentos, essa questão principalmente da juventude, a gente não pode comparar, por exemplo, eu aprendi algumas práticas com pessoas que aprenderam na década de 70 na universidade, então eu não posso reproduzir, eu tenho que está diretamente me reciclando porque as coisas vão mudando, as coisas se transformam o tempo todo (AssisE1).

É importante este destaque, pois traz a compreensão da formação, incluindo os fatores internos e externos que interferem na aprendizagem, e conseqüentemente, gera novos desafios ao docente que precisa estar buscando novas estratégias para atrair a motivação dos alunos e melhorando a sua aprendizagem, o que agrega o conhecimento do professor a partir da sua curiosidade em querer solucionar os problemas que vão surgindo em seu cotidiano.

Ainda na perspectiva da necessidade e da continuidade da formação, algumas falam nos levam a refletir sobre suas contribuições e a necessidade de ampliação e diversificação, principalmente, no contexto estudado que é caracterizado pela diversidade de modalidades de ensino e também de sujeitos. Vejamos o que afirma CecíliaE2: “[...] quando a gente passa num concurso, e principalmente o docente, a gente tá começando é do zero todo dia”, e ainda complementa,

na verdade estamos diplomados, certificados, abrimos as portas de acesso e entramos, mas na verdade, a gente se prepara todo dia, porque a gente lida com seres humanos e a gente nunca pode dizer que está preparado. A gente precisa se apropriar e se empoderar das histórias dos nossos alunos. ‘Há, mas eu não tenho nada a ver com a história dos meus alunos’. Eu tenho muito a ver com a história do meu aluno (CecíliaE2).

Ao complementar e corroborar com essa fala, Assis assim destaca: “Quando você chega no Instituto Federal você percebe que nem tudo é aquilo que você aprendeu [...] assim o modo de você entender que é diferente daquilo que você aprendeu isso leva um tempo e essas formações elas são muito importantes[...]” (AssisE1)

A percepção de que o contexto institucional tem suas especificidades é necessária para que os professores possam melhor conduzir o seu trabalho. As formações voltadas para essas aprendizagens poderiam contribuir para minimizar o desafio e o cansaço dos professores em início de carreira docente, uma vez que estariam sendo acolhidos nas suas necessidades, fortalecendo os vínculos e a criação de identidade, e também minimizando o tempo de compreensão com relação ao seu trabalho. Ressaltando este imperativo, Rubem da área técnica em informática, destaca:

[...] principalmente na nossa área de informática, é bem complexa né, evolui bastante rápido, e aí a gente fica nesse impasse que precisa de formação e a instituição que deveria ofertar essa formação continuada docente né, muitas vezes peca também e aí acaba agravando ainda mais a situação do professor que só apanha nesse ciclo (RubemE1).

Especialmente, por ser de uma área técnica que tem uma modernização constante, por estar ligada as tecnologias da informação, Rubem idealiza uma formação que contribua com seu fazer técnico profissional, sinalizando que esta deve ter temas tais como: “Metodologias ativas, inovação e criatividade na educação profissional e tecnológica”. Ou seja, o professor entrevistado está preocupado em se atualizar para acompanhar as mudanças na sua área de atuação.

Já o JoãoE3, concordando também com a necessidade da formação permanente afirma: “*Nós precisamos buscar algumas alternativas, eu sou de física [...] e na física, nós precisamos de muitas ferramentas para atrair o aluno*”. Percebemos então que o foco está relacionado ao fator motivacional, associado a compreensão de que os saberes técnicos não são suficientes para o desenvolvimento do querer aprender no aluno e o professor precisará desenvolver estratégias metodológicas que suscitem o desejo do aluno pela aprendizagem.

Ao refletir sobre a importância da formação contínua em sua vida profissional, a fala de Assis traz o seguinte relato:

É uma forma também da gente puder afirmar aquele compromisso que a gente tá tendo com a sociedade, entende? Porque é um compromisso com a gente, com a nossa profissão, com aquilo que a gente escolheu, mas também com o público, e também com a sociedade na qual a gente tá inserido (AssisE1).

A narrativa acima está alinhada com uma concepção de educação integral em que a função social do docente ultrapassa os muros da escola e perpassa outros contextos do sujeito que recebe aquela instrução, transformando sua vida, e lhe possibilitando a emancipação. Isto se dá num processo de ação que é refletida e vai se transformando numa nova ação, sendo

assim, essa reflexão deve ser crítica e permanente. Conforme Freire (2001, p. 42-43): “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Nesta perspectiva, AssisE2 acrescenta na sua reflexão, quando é questionado sobre se sentir preparado para docência, que denota o entendimento das mudanças temporais, sociais e até emocionais e contextuais dos indivíduos, inclusive as mudanças relacionadas a si mesmo e as mudanças ocasionadas a partir do convívio e aconselhamento de outros:

[...] quando você pergunta sobre preparação a pessoa está o tempo todo se preparando o que foi ontem não vai ser o que é daqui a dois anos, tanto com relação aos aspectos socioeconômicos quanto também aos aspectos psicológicos das pessoas em si, então aquele jovem que você teve a 5 anos atrás não vai ser o mesmo jovem que você vai ter agora, então assim, o professor ele tem que ser muito dinâmico, eu acho que o meu convívio aqui, com o tempo também conversando também, sendo aconselhado me ajudou muito[...].

Pressupõe-se que o potencial da reflexão que é algo inerente a cada um de nós nos faz ampliar nossas visões e as experiências rebuscadas, nos fazem olhar para nós e nos colocarmos como referências para reconstruir nossas crenças e convicções. Desse modo, como diria Krenak (2019) olhar para nós e suspender o céu, ou seja:

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado (KRENAC, 2019, p. 32).

O pensamento de Krenac (2019) corrobora com a relevância da ideia de ampliar o olhar sobre nossas experiências e esse potencial reflexivo contribui para criarmos referências neste sentido. É perceptível, nas narrativas, que os docentes no seu cotidiano refletem sobre seu trabalho e buscam aperfeiçoar-se. Nesse sentido, o olhar introspectivo contribui com a sua formação, podemos observar esse fato quando o professor Assis descreve que tem, inclusive, um sentimento de angústia, quando se percebe em guerra com suas antigas crenças, vejamos:

[...] não sei se isso parte da minha, do fato de eu procurar outras fontes para eu me informar que não só a química né eu ampliei mais meu conhecimento, fui procurar outras fontes de informação que não só a técnica que eu tinha, sabe a técnica que eu falei é a Química. Estudar Química, ler artigos técnicos e pronto, hoje em dia já não, eu fiz até uma especialização em educação e sabe tudo isso ajudou de uma certa forma a pensar a fazer com que eu pensasse de forma diferenciada, mas isso me causa uma angústia porque é como se eu tivesse confrontando o que eu era com o que eu sou. Então, é como se fosse duas pessoas que tivessem em conflito, entende? (AssisE1).

É nesse momento que entram as contribuições das formações e mais especificamente das narrativas, possibilitando que os sujeitos, olhem para si e para os que os circundam e nesse movimento possam realizar trocas que sejam significativas e afetivas, pois a afetividade é intrínseca aos seres humanos, uma vez que precisam manter boas relações para conseguir viver em comunidades. O olhar do outro pode nos mostrar uma face desconhecida do mundo, ou uma forma diferente de interpretá-la e esse confronto nos ajuda a ter maior discernimento sobre as nossas escolhas e próximas ações.

Com o intuito de trazer possibilidades diferenciadas de formação docente propomos estratégias permeadas por didáticas mais sensíveis com instrumentais para extrair narrativas por compreender que estas contribuem para que essa sensibilidade seja alcançada, sendo assim, o próximo metatexto vem tratar das práticas pedagógicas e da didática do sensível.

4.4 Práticas pedagógicas e a didática do sensível

Este metatexto, intitulado práticas pedagógicas e didática do sensível representa a sensibilidade de prestar atenção nos detalhes que nos cercam e que fazem sentido para o nosso caminhar educativo. Entendemos que o conceito de didática visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento e que esse processo não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre os elementos que a compõe que são: professores, alunos e conteúdos a serem ensinados. Verificamos ainda que a medida que o tempo passa esses processos também vão se modificando e as necessidades educacionais também mudam, com essa evolução exige-se novos elementos para trazer respostas aos objetivos educacionais.

Sendo assim, com inspiração nos pressupostos freirianos, que falam da educação estética, da afetividade e da amorosidade, e na didática do sensível, discutimos relações dialógicas estabelecidas no trabalho docente que reverberam em novas práticas mediatizadas pela razão sensível.

Para Maffesoli (2005 *apud* D'ÁVILA, 2018) tudo que é da ordem da paixão deverá servir como motor para a compreensão dos fenômenos sociais, pelo que é inevitável se conceber uma outra epistemologia, não mais centralizada sobre a razão abstrata, mas sobre uma razão sensível.

Abordaremos neste metatexto, observando as narrativas apresentadas pelos professores que participaram da pesquisa. No que concerne aos momentos da formação, quando os nossos colaboradores, estavam narrando em suas falas, teorias e experiências que

contribuíram positivamente para sua construção humana e que querem integrar a sua prática docente.

Percebe-se nos momentos das narrativas, a satisfação e a emoção com que os colaboradores narravam aqueles momentos, trazendo suas recordações de forma categórica e carregadas de sentidos, que foram atribuídos a partir, na maioria das vezes, dos laços afetivos, a partir das relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros nas suas socializações.

Conforme as narrativas, muitas variáveis colaboraram para as suas constituições atuais, narraram saberes advindos da prática, das experiências e da teoria. Estas falas foram instigadas pela proposta da autobiografia que os fez, lançar sobre suas ações cotidianas um olhar que extrapolou os muros institucionais. Suas falas trouxeram elementos que configuram um olhar sensível aos seus processos de formação, sua vida pessoal e profissional. Estas passagens possibilitaram-lhes cessar e dar uma pausa nos seus fazeres, parar para observá-los e também questioná-los e nessa observação contemplar o que antes não era perceptível, por falta de um olhar mais aguçado e reflexivo sobre sua prática. Entendemos assim 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 tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2002, p. 22).

Neste estudo é acentuada a importância da criação de consciências sensíveis as causas coletivas e humanizadas que sejam repletas de sentido em nossa formação, contribuindo para que superemos a racionalidade técnica do ensino EBTT e busquemos uma racionalidade facilitadora da resolução dos desafios de nossa comunidade escolar e por extensão da sociedade. Percebemos nas falas docentes a preocupação com a sua própria formação e também com a formação dos discentes na perspectiva de uma didática mais humanizada, vejamos:

[...] eu gosto muito do que Paulo Freire coloca que pega um pouco de um viés humanizado porque se eu enquanto docente não estou, digamos assim: não estou bem enquanto ser humano, se as minhas faculdades mentais elas estão incomodadas, inquietas, sejam por quais motivos, circunstâncias forem, se eu sair daqui hoje para ir trabalhar para ir dar aula, mas eu deixei meu filho com febre, não consegui fazer uma substituição de troca de aula, isso vai inquietar, isso vai interferir na forma que eu vou trabalhar, na forma com que eu vou passar o meu conhecimento, então a mesma coisa vai acontecer com o aluno, então eu estou tentando trabalhar isso em mim que é sempre dizer assim, eu quero sempre estar do lado do aluno, eu quero sempre pensar, como que o aluno vai receber isso que estou passando, como que ele vai aceitar isso? (CecíliaE2).

Essa fala nos remete ao que D'Ávila considera a primeira fase do trabalho didático sensível “o sentir”. Seria a capacidade de sentir o conhecimento e apreendê-lo pelas vias sensoriais, ou seja: “vendo, tocando, escutando, intuindo, se emocionando [...]” podendo “funcionar como um poderoso estímulo para o desejo de aprender [...]” (D'ÁVILA, 2018, p. 3).

Vemos assim que Cecília demonstra um pensamento de acolhimento para com seus alunos, ela procura sentir, pensar, para depois agir, para ela o bem estar do aluno contribui para o melhor processo educativo, inclusive salienta que as trocas informais com alunos talvez traga mais resultados do que o conteúdo propriamente dito, uma vez que essas aprendizagens impactam na vida dos estudantes como um todo, e sua ausência pode resultar numa sociedade sem valores humanos, porquanto relata:

[...] A gente tenta fazer uma educação mais humanitária e talvez traga muito mais resultados do que os conteúdos e do que aquilo que vai nos engolindo e vai passando, a gente tá aí jogando profissional no mercado de trabalho que não tem esse lado humano, digamos assim, e que termina sendo trator passando por cima de tudo e de todos, usando a arrogância e aí a gente tem como resultado uma sociedade violenta, intolerante[...] (CecíliaE2).

Podemos notar assim, que muitas variáveis estão relacionadas a complexidade da educação, a modificação do olhar, a disposição em encarar novos desafios acaba sendo muito complicado para o docente, como diz o (JoãoE4) “*A gente chega na instituição e em alguns momentos nós temos que sair né da nossa zona de conforto e é sempre muito difícil a gente fazer esse tipo de mudança [...]*”. Todavia, sair da zona de conforto e encarar as mudanças, é um bom começo, podendo começar por si, ou seja, do individual para o coletivo, precisamos ir além e perceber que cada um faz parte do outro, e conseqüentemente, o que afeta o outro também me afeta, o que te impacta também me impacta. É com este sentimento que trilhamos esse caminho, tentando perceber para além do narrado, os sentimentos e emoções dos pesquisados e também expressar a satisfação pelas novas aprendizagens.

Para que o professor consiga estabelecer uma prática humanizada é preciso que haja sensibilidade, ou seja, ele precisa desenvolver essa habilidade e isso pode acontecer em sua formação seja ela a inicial ou a continuada e pode ser reestabelecida na sua prática a partir de suas releituras. Dentre as contribuições da dimensão sensível na formação dos indivíduos uma das mais importantes é a possibilidade da formação integral ou global. A educação estética vai contribuir na elaboração de potencialidades cognitivas, habilidades motoras e executivas, memória, atenção, percepção.

Segundo Schiller (2002, p. 113) o principal fruto da educação estética é a formação do homem sensível e o sensível, não se refere apenas à sensibilidade artística, mas ao todo da existência humana, sendo assim contribui no sentido de apreciar o belo, porque isso é aprendido, seria sair do estado da passividade para o estado do pensamento ativo. Para o autor, a estética gera uma ética.

Já para Freire a estética e a ética andam juntas. Nas palavras de Freire (2002, p. 22) podemos assim dizer: “a leitura de mundo precede sempre a leitura da imagem/arte e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ou seja, as interpretações das imagens são influenciadas pelas experiências vividas pelo leitor e dessa forma esse olhar para além do visível ao olho nu, vai ampliar a nossa leitura de mundo, nos possibilitando atribuir novos significados a partir de diferentes lentes, trazendo esta característica para a formação docente. Podemos dizer que o docente irá incluir na sua bagagem existencial a sensibilidade para criar e inovar a partir do momento que parar para contemplar o seu espelho da vida, fazendo suas leituras e releituras, transmutando-se. Freire aponta caminhos na busca da formação de sujeitos conscientes de seu papel em uma sociedade democrática, caminhos éticos e estéticos que ultrapassam o saber formal.

Para possibilitar essa fase de mudanças na perspectiva do sensível, segundo D’Ávila (2018, p. 81) exige-se a “contemplação que é segunda etapa da didática do sensível e que foram vivenciadas na atividade do autorretrato na qual o professor deve recorrer à produção de situações criativas, as metáforas criativas”. Cita como exemplos: o jogo, a dramatização, o filme, as imagens, a poesia, a música, o movimento ou a dança etc. Para ela, essas metáforas “conduzem a capacidade de imaginar e não somente assimilar conhecimentos”. Estes exemplos são exemplos ligados à ludicidade.

Outro aspecto bastante relevante relatado foi o da afetividade, demonstrando o quanto ações cultivadas pela afetividade podem contribuir na formação humana de maneira geral. Sobre isto, vejamos algumas memórias:

[...] aí eu fiquei na casa do Jacs que foi professor do IF e ele falou uma coisa, ele disse assim. Eu perguntei como eu poderia retribuir com a gentileza de ter ficado comigo o tempo todo, tanto na 1ª fase como na 2ª fase do concurso, eu fiquei um tempo na casa dele sem pagar nada, ele bancou tudo, não só eu, mas várias pessoas [...] ele falou assim: olha você faz o que eu fiz contigo por outra pessoa se você fizer isso eu já tô satisfeito e não é que você fazendo isso pra outra pessoa é como se tivesse pago aquilo, não, você tenta retribuir, como aquilo de uma certa forma lhe tocou, então você vai tentar fazer isso, você vai tentar ajudar, sabe [...] o fato dele ter falado aquilo me fez sentir de outra forma, então hoje quando uma pessoa fala sobre isso hoje, eu tento de alguma forma motivar e se for possível até tento contribuir com alguma coisa, sabe, mas claro que tem casos e casos, mas eu penso que: Tem um filme que é chamado Passe Adiante, não sei se vocês já assistiram. É um filme

que é daquele mesmo ator que fez inteligência artificial, ele é muito triste, mas ele passa a ideia boa, é amais ou menos isso, você deve passar uma ideia [...] (AssisE2).

Percebe-se que houve uma aprendizagem relacionada aquela atitude do docente que causou um impacto positivo na vida de Assis. Não foi algo sistematizado em um currículo, foi uma ação mediada pelo afeto que gerou um pensamento novo com relação a sua profissão. E, seguindo essa mesma linha de entendimento, o professor traz outra memória marcante,

uma coisa que eu lembrei, tem um professor que eu sempre falo que é o professor Andrade é uma coisa que eu sempre tenho na memória também foi um dia que eu falei a aula, isso foi no mestrado, na disciplina de didática II, ele ligou pra mim e eu pensei um professor do mestrado ligando pra mim, professor de universidade num tá nem aí não a pessoa, não veio, ele nem lembra de você, só que isso no mestrado ele ligou pra mim e eu tava em casa tal, e aí ele comentou poxa você não veio pra aula aí eu falei quem é, e ele respondeu é o professor Andrade seu professor de didática aí eu ó professor aí ele: Rapaz você é muito importante na aula, a gente sentiu sua falta. Isso criou uma responsabilidade muito grande em mim tá entendendo. (AssisE2).

Nota-se aqui a contribuição da ajuda mútua entre os pares na compreensão de que o seres humanos vivem a partir destas interações sociais e que atitudes empáticas trazem contribuições que têm impacto na formação dos sujeitos, e conseqüentemente, nas suas práticas. Sendo assim, os passos da *didática do sensível* devem fazer parte da formação contínua de professores contribuindo para a conquista dessas habilidades.

Outro aspecto que ficou exposto nas falas é o cuidado com a aprendizagem do aluno, percebe-se que extrapola o espaço da educação formal, ao saber especificamente sistematizado e curricularizado. Refere-se aos valores éticos ou morais, vai para fora da instituição, pois é pensado, inclusive, como o conhecimento somado as atitudes desses alunos que serão futuros profissionais, como estes irão chegar lá fora, em seus espaços sociais, mencionando e vivenciando os exemplos que tiveram com seus professores formadores. Esta relação de cuidado com o outro é aprendida em vários outros espaços sociais, conforme a narrativa abaixo:

Por exemplo, quando eu chego em um determinado ambiente de um órgão, seja ele público ou privado eu gosto quando a recepcionista me trata mal? Me trata com mal humor, me olha com indiferença, despreza, olha pra mim com a cabeça baixa, não dar um sorriso, não diz um bom dia, eu não gosto. Então é esse profissional que eu também quero lá fora? [...] (CecíliaE4).

Visivelmente percebemos a preocupação da professora com relação aos serviços que serão ofertados pelos profissionais que saem da instituição, vamos dizer assim, preparados

para o mercado de trabalho. Para ela é uma responsabilidade do professor também zelar para que aprendam a tratar a todos com respeito e dignidade.

Os docentes demonstram em suas falas que concordam com o desafio que é a inovação, nesse sentido, destaca RubemE1 *“Essa mudança na prática, docente exige mais planejamento e preparo por parte do professor e nem sempre é fácil. Percebo isso na prática, principalmente em turmas com grande quantidade de alunos[...]*” são unânimes em apontar que as formações podem trazer isso para que os professores possam entender melhor o funcionamento da instituição, uma vez que irão atuar em um contexto muitas vezes desconhecido e sem conhecer a realidade dos sujeitos atendidos. Na fala de AssisE2 podemos clarear isso: *“[...] assim, o modo de você entender que é diferente daquilo que você aprendeu isso leva um tempo e essas formações elas são muito importantes”*.

Consideramos a relevância da formação contínua para que o docente possa chegar até novas maneiras de promover a aprendizagem dos alunos, extrapolando formas tradicionais, sem desconsiderar nenhuma metodologia, mas acreditando que existem outras formas de somar a essa e assim captar melhor o interesse do aluno por aprender. Podemos observar que os professores pesquisados estão ampliando seu olhar sobre esta forma mais sensível do ensinar trazendo posições mais críticas.

Percebe-se aqui a necessidade de uma formação que desenvolva nos docentes a capacidade da inovação e da criatividade. No entendimento de D’Ávila (2018) a criação é o terceiro momento da didática do sensível e visa estimular novas compreensões, ressignificações e criações autorais.

Como aponta a palestrante Rosana convidada do encontro 3, ela observa que o ensino tradicional ainda reina afirmando assim: *[...] desde que eu entrei na universidade que eu já sentia o ensino muito engessado né com a metodologia muito tradicional só de leituras [...]*. Ela critica a hegemonia dessa didática e enfatiza que isto acaba virando como se fosse um preceito, em sua voz, diz assim sobre esta postura docente *“[...] acaba virando forma”* quando se refere aos professores optarem por reproduzir, digamos assim, práticas que julgam mais fáceis de operacionalizar. Para ela os professores preferem não ficar *“quebrando a cabeça em algo diferente”* e também atribui o uso da metodologia tradicional à questão da falta de recursos.

Concordando com isso, João discorre que os professores se refletem em experiências tradicionais e replicam isso em suas práticas:

[...] muitas vezes nós reproduzimos aquela forma, a didática que recebemos da nossa vivência, por mais que a gente tente inovar de alguma forma, nós sempre nos espelhamos pelo menos eu, tento me espelhar naqueles professores com que eu mais me identifiquei e com os quais eu mais aprendi [...] (JoãoE3).

Sendo assim, se os professores reproduzem as práticas que foram significativas e repassam em suas práticas, o ideal seria que eles aprendessem a olhar seu reflexo a partir de outros ângulos, para somar ao olhar atual e assim aumentar sua caixinha de possibilidades de aprendizagens, mas para isso eles necessitam aprender estas habilidades. Não podem simplesmente copiar uma metodologia como uma receita de bolo, pois o lidar com seres humanos exige outros ingredientes. Nesta ótica, RubemE5 destaca o “*uso de metodologias ativas e colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem*”. Conforme Cunha *et al.* (2022, p. 10) metodologia ativa pode ser definida como:

um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

Aliando o uso de metodologias ativas ao pensamento sobre as dificuldades discentes concluímos que os docentes refletem sobre estas condições relacionadas às suas práticas, Cecília enfatiza que assim como aconteceu com ela, talvez os alunos tenham algumas limitações que talvez influencie em seus estudos, passando a ideia que talvez seja importante parar para refletir sobre essas especificidades dos alunos, uma vez que aqueles que digamos assim são privilegiados, têm condições mais favoráveis, geralmente se sobressaem nos resultados e os que passam por situações menos favoráveis andam em outro ritmo. Na visão da professora:

[...] a gente precisa trabalhar com todos os alunos e aquele aluno que se destaca talvez ele tenha essas vias de acesso mais fácil, esses apoios tornam mais fácil pra tá chegando até ele, a gente precisa chegar justamente nos que não se destacam. Porque talvez sejam nesses que os entraves sejam maior pra ser destaque, digo isso porque nunca fui destaque na escola, eu tinha toda uma limitação pra estudar em casa e assim, eu gostava de estudar, em casa eu sempre fui a que mais gostei, eu chegava eu ia fazer tarefa, fazer tudo e eu não tinha tanta estrutura pra estudar, eu vim ter computador quando virei servidora aqui do instituto (CecíliaE2).

Esta fala nos remete às dificuldades do trabalho considerando a heterogeneidade discente, mas, que mesmo assim o professor compreende que os alunos não iguais e nem aprendem igual por diversos fatores e que por isso precisam ser planejadas ações diferentes, de acordo com o nível de aprendizagem em que este aluno se encontra e as suas condições

específicas. Enfatizamos o quanto é importante o apoio que o professor pode dar a seus alunos para superar suas dificuldades de acesso e permanência na escola.

É perceptível nas falas dos professores deste estudo que as compreensões de educação estão sendo modificadas, considerando a complexidade desse processo, logo existe a necessidade de ampliar espaços de formação com o intuito de aperfeiçoar as práticas docentes em contextos como os institutos técnicos e tecnológicos de educação. Os professores sinalizam para algumas possibilidades de práticas inovadoras, mas não tem o domínio sobre sua operacionalização, até porque o ato de educar exige essa mutação pelo fato de lidar com seres humanos que estão também em constante movimento e evolução.

Quando abordamos a questão das narrativas como instrumentos de formação e pedimos para que a professora avalie a formação, Cora assim se expressou:

[...] me lembrou até do meu eixo da minha carreira, começar a minha docência, eu comecei justamente com a arte né, numa atividade com crianças e de repente cheguei aonde eu estou com outro tipo de formação mais na parte de educação e você me deu a oportunidade de ir lá para a semente, lá pro meu passado, de um embrionário que as vezes a gente vai querer sempre está no topo mas essa essência é interessante dessa construção de um passo a passo, achei muito inovadora sua proposta nessa academia tão engessada, do estudo, do mestrado, de tese de doutorado e gostei muito, parabéns (CoraE1).

Cora comenta sobre sua experiência com relação a expressividade para além da oralidade, como trazer outros elementos como o desenho do autorretrato para suscitar as narrativas. Esta atividade aconteceu no primeiro encontro em que foi pedido para que os professores construíssem seu autorretrato. Ressalta que este processo fez rememorar o passado e ver a evolução desse processo de construção. Na perspectiva do formar-se continuamente, a professora, relata suas primeiras experiências que foram da educação infantil concluindo que houve transformações que ocorreram no decorrer do caminho, e que isso foi importante para refletir sobre suas práticas na atualidade.

Percebemos que as experiências da formação, embora diferenciadas atravessam as histórias de vida, suscitando elementos que contribuem e agregam saberes que vão aprimorando a consciência do trabalho e consequentemente as práticas docentes.

[...] eu como docente aqui do instituto quando eu entrei como eu tinha falado no início, eu entrei muito, digamos assim, muito com vício que eu tinha da academia porque lá a gente é muito, tem que ter critérios, quem fez mestrado ou doutorado sabe como é que é que a gente tem que apresentar resultados, o professor chega e diz eu quero isso, eu quero isso, abra o caderno, então quando eu cheguei aqui eu era assim, eu fui fazendo como eu via, só que eu não sabia que aqui era diferente,

então eu tinha que me modificar, foi o que aconteceu eu fui me modificando (AssisE2).

Assis comentou que suas memórias iniciais da carreira eram relacionadas às aprendizagens da universidade, nos fazendo pensar numa racionalidade técnica. Ele não compreendia as outras nuances envolvidas no processo educativo por isso achava ser suficiente esse conhecimento advindos da academia, porém, logo percebeu não ser suficientes e por isso, necessitou modificar seu pensamento com relação a formação e ao trabalho docente a partir da realidade vivenciada nas turmas, do convívio e das experiências trocadas com seus pares como também buscou outras fontes de formação com o intuito de se aperfeiçoar.

Observa-se, em linhas gerais, que as narrativas dos docentes têm forte introspecção e exteriorização do que foi vivido, e essas lembranças são capazes de estabelecer um sentido mais amplo do que significa ser um professor EBBT atual, nestas narrativas demonstraram sua capacidade de interação com os pares, trazendo elementos que ratificam a importância de se voltar as memórias e assim aprender com as experiências trocadas.

As emoções reavivadas e recontadas nos direcionam a caminhos realísticos do ser professor nesta modalidade de ensino, embasando nossos passos para tecer concepções que moldam nossa profissão docente, compreendendo-as e modificando-as, em um movimento de razão, mas também de emoção, de reconhecimento, de retrospecto. Essa movimentação renova-nos, brotando novas reflexões sobre a didática e as epistemologias que moldam os processos formativos.

A partir destas constatações concluímos que devemos incluir as dimensões éticas, estéticas, humanizadas na formação docente EBTT e comprovamos sua importância a partir da fala dos docentes. Inferindo que esse tipo de pensamento gera nos processos educacionais, práticas e atitudes que ajudam a formar e desenvolver pessoas que podemos dizer serão de fato sujeitos da própria história. Finalizamos assinalando a relevância da educação do sensível no processo formativo dos professores e recomendamos trazer as narrativas como artifícios para a criação dessa sensibilidade.

5 A ARTESANIA CRIATIVA

Refletindo sobre os resultados a que se propõe este estudo que é essencialmente compreender que aspectos da formação contínua emergem das narrativas de professores do IFSertãoPE, *Campus* Salgueiro, podemos concluir que tivemos alguns resultados que podemos considerar.

A formação contínua desses professores acontece em sua maioria de forma sistematizada de acordo com as diretrizes curriculares citadas anteriormente neste estudo se dando forma em mestrados, doutorados, especializações. Vimos que esses professores têm buscado cursos que aprimorem sua didática, realizando cursos relacionados a área da educação como podemos perceber no quadro que traça seu perfil.

Conclui-se que há uma preocupação em alinhar seus conhecimentos técnicos aos preceitos didáticos da melhor forma, tentando extrair desses conhecimentos saberes que irão ajudar em seu trabalho. Eles em seus discursos refletem viver numa evolução constante e procuram equilibrar sua prática a concepções de ensino que vão ao encontro da humanização do ser humano.

Seus anseios no que se referem a formação contínua são por metodologias ditas ativas ou didáticas humanizadoras, que possam contribuir com a formação do ser humano de forma integral. Ultrapassando o saber estritamente sistematizado no currículo oficial, mas que se configure em um saber que seja efetivado na vida dos sujeitos e que modifique seus modos de vida. Anseiam por políticas educacionais que contribuam com seu fazer pedagógico, afirmando que às vezes a instituição falha neste sentido.

A partir desta constatação, inferimos que a prática humanizada exige sensibilidade e, por conseguinte, o desenvolvimento desta habilidade não acontece por acaso, ela acontece quando nas trocas e experiências vivenciadas, em espaços sistematizados ou não, mas de integração e na ajuda mútua. Conjecturamos que espaços com estas características sejam criados para possibilitar esta formação tão cara a esses professores que por sua vez vão agregar a suas práticas cotidianas.

Os principais desafios elencados pelos docentes com relação aos estudos e a formação contínua na maioria das vezes está relacionado às suas próprias condições de financeiras e as barreiras que passaram para chegar até serem professores da instituição. Segundo eles foram galgando degraus e evoluindo constantemente. Eles fazem comparações com as condições de estudo dos seus alunos na atualidade e isso inclusive ajuda a pensarem também nos desafios desses alunos, que compromete sua permanência no curso.

Com relação ao trabalho docente está ligado ao fator burocrático e a particularidade de no IF os professores exercerem seu trabalho nas diferentes modalidades, uma hora está numa modalidade de ensino médio integrado, outra no ensino superior, outra na pós-graduação, etc. Isso exige deles um planejamento diferenciado para cada um dessas modalidades, sem se falar ainda em outras variáveis relacionadas à complexidade e heterogeneidade presentes em cada uma de suas salas de aula.

Também foi discorrido sobre o desafio da inovação constante, pois, na medida em que os tempos evoluem, as pessoas se modificam e os desafios educacionais também mudam. Na tentativa de responder esses desafios e aprender novos recursos que facilitem o ensino e aprendizagem os professores buscam um novo planejamento para suas práticas, porém por sua vez, planejar exige preparo e isso gera angústia.

A partir do estudo concluímos que alcançamos nossos objetivos. Não conseguimos realizar a pesquisa como no planejamento inicial, pois surgiram algumas dificuldades para operacionalizá-la como, por exemplo, o pouco tempo dos docentes para participar das formações em decorrência de aulas, reuniões e outras atividades. No entanto, notamos o interesse dos professores pelas estratégias metodológicas utilizadas e a emoção presente em cada momento da pesquisa ao revisitar aquelas memórias de sua constituição.

O principal desafio encontrado na execução da pesquisa foi a operacionalização do curso, pois o planejado é que todos 6 (seis) professores sujeitos da pesquisa participassem dos encontros propostos, porém por conta de suas inúmeras atribuições isso não foi possível e diminuí a quantidade de pessoas por encontro, porém isso não inviabilizou a pesquisa e nem influenciou no alcance dos objetivos.

A pesquisa nos ensinou o quanto é importante, no processo de formação contínua, momentos em que os professores possam parar para se conhecer melhor e trocar experiências de vida, criar laços de afetividade com seus pares e aprender novas estratégias para um estabelecimento de relações mais leves no ambiente de trabalho. Todos os passos foram formativos, desde a elaboração do planejamento das ações, às ações propriamente ditas, pois cada encontro proporcionou narrativas ricas, potentes e cheias de sentido tanto para os formandos quanto para a formadora.

O estudo contribuiu no sentido de proporcionar reflexão crítica sobre a formação docente contínua dos docentes EBTT, refletindo sobre seus processos formativos. Podemos perceber que os docentes anseiam por iniciativas de formação que efetivamente contribuam com suas práticas pedagógicas. Eles conseguem fazer a relação entre os diversos saberes necessários para sua prática docente. Porém consideram importante trazer a ampliação de

espaços de formação e também abordagens diferenciadas e lúdicas para este contexto visto que à medida que a sociedade evolui as formas de ensino e aprendizagem também devem acompanhar essas mudanças.

Percebemos também por parte dos docentes o cuidado com a aprendizagem do aluno. A preocupação em educar para além do currículo oficial. A inquietação em repassar valores éticos/estéticos e ou morais. Os professores se preocupam com a formação integral de seus alunos e como eles vão reproduzir os preceitos ou códigos de conduta em sua vida fora da escola enquanto futuros profissionais. Destacamos ainda que trazem consigo falas e atitudes de acolhimento por acreditar que isto também gera aprendizagem e é uma aprendizagem que vai impactar na vida dos seus alunos na sua integralidade.

Ressaltamos a importância de trazer recursos didáticos nas formações docentes que estimulem as memórias, estes instrumentos servem para os docentes lançarem um olhar questionador sobre seu trabalho até então desenvolvido e identificar as peculiaridades dos alunos e repensar suas ações, concepções e estratégias pedagógicas em função de alcançar a aprendizagem desses alunos.

Defendemos que a formação contínua ancorada em experiências vividas e rebuscadas, podem contribuir fortemente com as práticas docentes, se constituindo em novos saberes que foram reconfigurados, não é apenas formar gente, ultrapassa os princípios do capacitar, é perceber-se gente que forma da melhor forma possível, que conduz seu caminho com consciência crítica. Que compreende o seu trabalho e busca sempre estar em evolução. No que se refere aos relatos trazidos sobre os saberes necessários para uma melhor prática pedagógica, os docentes discorrem que não existe um saber que se sobrepõe ao outro e sim que estes saberes se complementam e concordando com eles vemos a emergência de mais formações onde eles possam se instrumentalizar de subsídios para agregar novos saberes ao exercício de sua profissão.

Avaliando a proposta metodológica de cosedura desses dados percebemos o quanto é importante rever a história de vida das pessoas que constroem essas narrativas e que a associação da pesquisa ação com as narrativas e a didática do sensível foi essencial para a obtenção de respostas e proposições, para a criação de novas interpretações. E, falando de inacabamento, como toda pesquisa é inacabada e sempre surgem novas inquietações podemos extrair deste estudo uma pergunta futura relacionada ao fato de no IFsertãoPE não existir uma política institucionalizada de formação pedagógica para os docentes, julgamos isso extremamente importante, principalmente para aqueles em início de carreira. Que iniciativas são necessárias para se trilhar este caminho?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARAÚJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology**: a cognitive view. Second Edition. New York. USA: Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd**, v. 5, p. 86-216, 1993.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BELO, E. V.; GONCALVES, T. O; MANFREDO, E. G. Mobilização de experiências narrativas como processo de reflexão e transformação da prática pedagógica de um professor de matemática do ensino superior. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 27, p. 1-16, 2021.
BRANDT, A. G. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico)**: um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense- Campus Rio do Sul. 2014. 474f. Dissertação (Mestrado)- Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE Nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, DF, 21 de setembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 30 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 2 de 13 de agosto de 1997. Fixa prazo para adaptação dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 13 de agosto de 1997.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 27 de outubro de 2020.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 883-908, 2014.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, France: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CUNHA, M. B. *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **SciELO Preprints**, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2022.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

D'ÁVILA, C. **Didática sensível**: Contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (ORGs). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, C. **Didática do sensível**: Uma inspiração raciovitalista. Salvador, Bahia: Universidade federal da Bahia, 2018.

_____. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103 -118, 2016.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e tecnológica em revista**, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DELORS, Jacques e outros. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FRANCO, M. M. S. Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, p. 211-236, 2012.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá–Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, v. 7, p. 238-252, 2017.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, Cortez: São Paulo, 2009a.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, p. 211-229, 2016.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A concepção de formação de professores nos institutos federais: Um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, v. 2, p. 3-12, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MAGALHÃES, M. L. T.; PORTO, B. S. Narrativas docentes e saberes pedagógicos de professores do ensino superior. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2021.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Lisboa Portugal: Inovação, 1991.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: _____. Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, J. A.; SILVA, Y. F. O. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **HOLOS**, v. 34, n. 3, p. 348-366, 2018.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): Quais as perspectivas? **HOLOS**, v. 6, p. 145-155, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): Quais as perspectivas? **HOLOS**, v. 6, p. 145-155, 2016.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 193-205, 2012.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, Alberto. A formação continuada do professor de Física. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 57-71, 2018.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 1, 2011.

PASSOS, S. R. M. M. S. **Educação Profissional e formação docente: trajeto, avanço e retrocesso.** Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRETTO, N. L. Formação de professores exige rede! Espaço aberto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 20, p. 1-13, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, C. S. D. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. 2016. 259f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RÖWER, J. E. Potencialidade das narrativas de si como dispositivo de formação no espaço escolar. *In*: PASSEGGI, M. C.; SÁ JÚNIOR, L. A.; BARBOSA, T. M. N. **Educação e experiência**: narrativas em múltiplos contextos. Natal: EDUFRN, 2021.

SACRISTÁN, J. G.. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, J. N.; BRANCHER, V. R. Formação de professores da educação profissional e tecnológica- EPT e narrativas de formação: Uma revisão literatura. **Acta Tecnológica**, v. 12, n. 1, 2017.

SCHILLER, F. K. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHWERZ, R. C. *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

SILVA, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, v. 6, p. 156-177, 2016.

SILVA, L. L. S.; AZEVEDO, M. A. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras/reforma educativa en los años de 1990. **HOLOS**, v. 28, n. 2, p. 250, 2012.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **HOLOS**, v. 5, p. 197-213, 2017.

SOUZA, G. B. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.

SOUZA, T. R.; SOUZA, J. F. Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: Um estudo no IFTM - Campus Paracatu. **HOLOS**, v. 3, p. 303-313, 2018.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2022. Disponível em: <http://www.urca.br/portal2/>. Acesso em: 16 out. 2022.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: situation report - 78. Geneva: Author, 2020.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COSEDURA DE DADOS



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para o questionário

A - PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Cargo:

Servidor Bolsista Estagiário Terceirizado

Divisão/Unidade em que trabalha: _____

2 Faixa Etária:

Até 19 anos 20 – 24 anos 25 – 29 anos 30 – 34 anos 35 – 39 anos 40 – 44 anos 45 – 49 anos Acima de 50 anos

3 Sexo:

Feminino Masculino

4 Há quanto tempo trabalha na instituição?

Há menos de 1 ano Entre 1 e 4 anos Entre 5 e 9 anos Entre 10 e 14 anos Entre 15 e 19 anos Há mais de 20 anos

5 Nível de escolaridade:

Fundamental Médio Técnico

Graduação Graduação em andamento Curso: _____

Especialização Especialização em andamento

Mestrado Mestrado em andamento Área: _____

Doutorado Doutorado em andamento Área: _____

APÊNDICE B – PERGUNTAS GERADORAS PARA AS NARRATIVAS



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B - PERGUNTAS GERADORAS PARA AS NARRATIVAS

1. Como e porque se formou professor?
2. Quais as experiências formativas contínuas considera mais significativas para seu trabalho docente?
2. Quais suas necessidades de formação?
3. Qual é a formação idealizada por você em que acredite contribuir de fato com o seu fazer técnico profissional?
4. Como é ser professor do IFSertãoPE campus Salgueiro?
5. Quais são os saberes que considera necessários para sua profissão?
6. Na sua concepção, dentro do processo pedagógico, teoria e prática podem dialogar? Como tem realizado isto?
7. Que teorias contribuem com suas práticas pedagógicas?
7. Como tem cuidado da aprendizagem dos seus alunos? E da sua aprendizagem?

APÊNDICE C - PLANO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

1º ATIVIDADE DO CURSO: Acolhida: Apresentação artística com **Vinicius Pinho**: Percussionista, Violonista, Artista; Pesquisador e Educador Musical. Apresentação da proposta de pesquisa/formação. Atividade de construção do auto retrato.

2º ATIVIDADE DO CURSO: Apresentações de objetos (que serão pedidos no encontro anterior) que rememoram aspectos da trajetória de formação dos professores que contribuem para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSertãoPE Campus Salgueiro.

3ª ATIVIDADE DO CURSO: Educação do sensível: Apresentação de proposta lúdica didática. Construção de novas ideias. Convidada: Rosana de Jesus Santos da Universidade federal do recôncavo da Bahia (UFRB)

4ª ATIVIDADE DO CURSO: Apresentação de trechos do filme “Os croods”. Construção de narrativa Livre: Texto poético, dissertativo, pode apresentar oralmente, ou através de música ou elementos artísticos, etc. “A minha prática profissional no IF Sertão Campus Salgueiro”

5ª ATIVIDADE: Fechamento das atividades e avaliação da formação

APÊNDICE E - ORÇAMENTO

MATERIAL	QUANTIDADE	VALOR
Papel colorido	15 unidades de cores diversas	R\$ 15,00
Papel A4	1 resma	R\$ 20,00
Cola branca	1 kg	R\$ 23,00
Tesouras	7 unidades	R\$ 55,00
Tinta guache	7 caixas pequenas de 6 unidades	R\$ 38,50
Canetinhas coloridas	7 kits	R\$ 104,00
Pen drive	1 unidade 32 gb	R\$ 30,00
Cartolinas	30 unidades	R\$ 125,00

APENDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

Produto educacional

Curso formativo para professores da
Educação Básica Técnica e
Tecnológica: Proposições à luz da
Didática do Sensível.



Autor
Maria Dasdores
de
Souza Santos

Crato-Ce
Dezembro 2022

Orientador
Cicera Sineide
Dantas
Rodrigues

Autores



Maria Dasdores de Souza Santos é mestre em educação pelo Programa de Mestrado Profissional em educação da URCA - (PMPDU) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (2012) e especialista em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná(2016). Atualmente é PEDAGOGO do INSTITUTO FEDERAL DO SERTAO PERNAMBUCANO.



Cicera Sineide Dantas Rodrigues é Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2013-2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC (2009-2011).Especialista em Gestão Escolar (2000-2001) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA (1995-1999). Professora Adjunta do Departamento de Educação da URCA/CE (desde 2002). Professora do Mestrado Profissional em Educação-MPEDU-URCA. Coordenadora de Área do PIBID-Pedagogia da URCA (2010-2012; 2017-2018). Sub-chefia do Departamento de Educação da URCA (2018-2019). Investiga estudos relacionados à Didática, práticas pedagógicas, formação de professores e, docência no Ensino Superior.



ÍNDICE

1. APRESENTANDO A IDEIA E SEUS PERSONAGENS	4
1.1 QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO.....	5
2. PROGRAMAÇÃO DO CURSO FORMATIVO	7
3. ASSIM DERAM-SE AS FASES DO PROCESSO	9
4. AS VOZES DOCENTES: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS	24



1 APRESENTANDO A IDEIA E SEUS PERSONAGENS

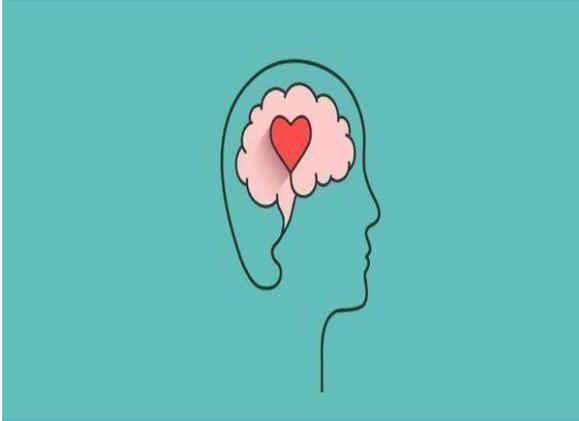
O IFSertãoPE *campus* Salgueiro⁵, foi inaugurado em 2010 e desde então vem trazendo educação e desenvolvimento para a cidade de Salgueiro e municípios circunvizinhos. Eu, enquanto autora deste escrito estou trabalhando na instituição desde 2014 e tendo atualmente a oportunidade de realizar um mestrado em educação, surgiu o interesse em abordar a temática da formação docente, principalmente pelo fato de atuar na equipe pedagógica e ter como função o planejamento e a execução de atividades de formação docente.

O interesse pelas narrativas autobiográficas acendeu a partir dos estudos realizados na disciplina intitulada *Narrativas Autobiográficas* que foi cursada no 1º semestre do curso. Em cada aula havia uma enxurrada de narrativas potentes que eram trazidas a partir dos próprios professores da disciplina e também dos colegas da turma e de convidados, que despertaram o interesse em apostar nesta metodologia, pois ela atravessa nossas subjetividades e nos possibilita a escuta sensível e paciente e a troca de experiências, abrindo espaço para a contribuição dos outros na nossa formação e para caminhar na perspectiva da afetividade.

Estas narrativas sendo bem conduzidas proporcionam um emergir em nossas histórias de vida e nas formações que se cruzam com as dos colegas e nos faz viajar pelos detalhes presentes em nossas memórias, tornando vivos fatos que tocam as nossas emoções e que de certa forma permeiam as nossas ações atuais.

⁵ O campus Salgueiro do IFSertãoPE foi implantado em 2010, localizado na Rodovia BR 232, Km 508, s/n, na zona rural do município de Salgueiro-PE. Com uma área total de 1.000.000 m², sendo 6.010 m² de construção, ele possui 1.610m² destinados ao setor administrativo e 3.195m² para laboratórios e salas de aula. A estrutura física é composta por um auditório, uma sala de professores, nove salas de aulas, uma sala de videoconferência, uma unidade de assistência médica e nutricional, uma unidade de acompanhamento psicológico, uma biblioteca, uma cantina e 12 laboratórios. Atualmente, o *campus* oferece três cursos nas modalidades Médio Integrado e Subsequente (Agropecuária, Edificações e Informática), um na modalidade Proeja (Edificações) e três de formação Superior (Licenciatura em Física, Tecnologia em Alimentos e Sistemas para Internet). Além de Salgueiro, o *campus* beneficia outros seis municípios da sua microrregião: Cedro, Mirandiba, Parnamirim, São José do Belmonte, Serrita e Verdejante. (Site: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/2022>).

² A Didática do sensível é inspirada na teoria raciovitalista de Michel Maffesoli (2005). Esta didática rompe com o paradigma racionalista-instrumental, constituindo-se como uma abordagem formativa capaz de levar os docentes a uma atitude diferenciada, onde eles serão acionados a trabalhar com o sensível e o cognitivo, se tornando protagonistas do processo formativo, a partir de direcionamentos baseados no sentir, no contemplar, no imaginar, que possibilitará criar alternativas para transformar a própria prática profissional (D'ÁVILA, 2018).



Aliado a isso e a educação do sensível, e a uma vertente da didática do sensível que também nos inspira neste trabalho e, além disso, contribui para a questão da humanização dentro do ambiente educacional. Fazendo com que os sujeitos envolvidos sintam prazer nos processos de ensinar e aprender e façam isso como um processo natural de convivência

entre seres humanos, que compartilham experiências, vivências e assim se formam e contribuem com a formação de outros.

Nesta perspectiva de uma formação docente afetuosa e sensível nasce essa proposta de formação com inspiração nas narrativas autobiográficas e na didática do sensível. Para que uma proposta de formação seja efetivada com êxito se faz necessário que os protagonistas desta formação, nesse caso, os docentes da instituição estejam presentes e engajados. Com o intuito de fazer este desenho prospectando uma formação futura e significativa, realizamos um ensaio com a participação de alguns docentes voluntários e obtivemos alguns resultados. Iremos apresentar esses resultados no decorrer do desenvolvimento deste texto, que nos servirá de base para o desenho de uma proposta de formação contínua e sistêmica, com foco nestas ideias provocadas pela pesquisadora e pelos docentes pesquisados.

Acreditamos que a educação permeada por relações de afeto nas práticas pedagógicas contribui para a qualidade nas relações humanas e conseqüentemente aumenta o desejo pela aprendizagem, assim, Freire (1987, p. 35) afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, sendo assim, a interação, a socialização, o movimento lúdico, a contribuição do outro neste processo é essencial para qualidade de práticas educativas significativas.

Sendo uma pesquisa-ação colaborativa, seus objetivos revelaram a intencionalidade de gerar um movimento que fosse capaz de gerar nos atores a vontade de intervir em sua formação, instituindo possibilidades para o novo. Desta forma, após alguns estudos teóricos concluímos que as narrativas são a matéria prima de nossa construção textual, vamos instrumentalizar para transformar em palavras as experiências destes docentes a partir de suas experiências vividas, refletindo-as e refratando-as.

Diante do exposto fomos para a fase do planejamento das atividades e a seleção dos colaboradores voluntários para a captação das narrativas, organizamos 5 (cinco) encontros conforme a descrição a seguir:

1.1 Quadro de caracterização dos momentos de formação

Quadro 1 - Quadro de caracterização dos momentos de formação

1º momento de formação. Tema: Quem sou? Como me tornei professor?				
Atividade desencadeadora das narrativas: Construção de autorretrato.	Mediação: Maria Dasdores	Participantes codinomes: Assis Cora Rubem	Tempo de duração: 1:38 min	Transcrição: Maria Dasdores
2º momento de formação. Tema: Memórias				
Atividade desencadeadora das narrativas: Objetos de afetividade ou memórias que contribuem para o fazer profissional.	Mediação: Maria Dasdores	Participantes codinomes: Cecília João Assis	Tempo de duração: 1:20 min	Transcrição: Maria Dasdores
3º momento de formação. Tema: Educação do sensível				
Atividade desencadeadora das narrativas: Relato de experiência sobre ludicidade.	Mediação: Maria Dasdores Convidada: ROSANA DE JESUS SANTOS	Participantes codinomes: João	Tempo de duração: 58 min.	Transcrição: Maria Dasdores
4º momento de formação. Tema: A minha prática profissional				
Atividade desencadeadora das narrativas: Animação “os Croods”	Mediação: Maria Dasdores	Participantes codinomes: Cora Cecília João	Tempo de duração: 1:15 min.	Transcrição: Maria Dasdores
5º momento de formação. Tema: Idealizações docentes sobre formação para professor EBTT				

Atividade desencadeadora das narrativas. Perguntas geradoras.	Mediação: Maria Dasdores	Participantes codinomes: Assis Cora Rubem	Tempo de duração: 50 min.	Transcrição: Maria Dasdores
--	---------------------------------	--	---------------------------	-----------------------------

Fonte: Própria autoria.

A sistematização inicial de nossos encontros se deu pela via de apresentação sobre o projeto que pensávamos instituir e nas discussões sobre direções futuras que pudessem



emergir. Estes encontros possibilitaram perceber a riqueza da utilização das narrativas e os dos dispositivos utilizados, que apresentaremos detalhadamente no decorrer da proposta como promissores para a constituição de novos saberes/fazer docentes, uma vez que, os pesquisados refletem sobre si, indagando sobre como faz e porque faz daquela forma, possibilitando a

criatividade para se perceber e a partir de então se recriar, se reinventar, inovar e mudar, iniciando um novo momento de seu ciclo formativo. Conforme a programação a seguir:

2 PROGRAMAÇÃO DO CURSO FORMATIVO

1ª ATIVIDADE DO CURSO: Acolhida - Apresentação artística com Vinícius Pinho: Percussionista, Violonista, Artista; Pesquisador e Educador Musical. Apresentação da proposta de pesquisa/formação. Atividade de construção do autorretrato.

2º ATIVIDADE DO CURSO: Apresentações de objetos (que foram pedidos no encontro anterior) que rememoram aspectos da trajetória de formação dos professores que contribuem para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF SertãoPE Campus Salgueiro.

3ª ATIVIDADE DO CURSO: Educação do sensível: Apresentação de proposta lúdica didática. Convidada: ROSANA DE JESUS SANTOS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que ministrou a palestra “Relato de experiência sobre o lúdico como prática pedagógica no ensino superior”.

4ª ATIVIDADE DO CURSO: Apresentação de trechos do filme “Os croods”. Construção de narrativa Livre: Texto poético, dissertativo, pode apresentar oralmente, ou através de música ou elementos artísticos, etc. “A minha prática profissional no IF Sertão Campus Salgueiro”

5ª ATIVIDADE DO CURSO: Fechamento das atividades, momento de trocas de experiências e avaliação da formação.

PERGUNTAS GERADORAS:

1. Como e porque se formou professor?
2. Quais as experiências formativas contínuas você considera mais significativas para seu trabalho docente?
2. Quais suas necessidades de formação?
3. Qual é a formação idealizada por você e em que acredite contribuir de fato com o seu fazer técnico profissional?
4. Como é ser professor do IF SertãoPE campus Salgueiro?
5. Quais são os saberes que considera necessários para sua profissão?
6. Na sua concepção, dentro do processo pedagógico, teoria e prática podem dialogar? Como tem realizado isto?
7. Que teorias contribuem com suas práticas pedagógicas?
7. Como tem cuidado da aprendizagem dos seus alunos? E da sua aprendizagem?
8. Como você avalia os encontros de formação e que sugestões trazem para estes momentos?

3 ASSIM DERAM-SE AS FASES DO PROCESSO

ENCONTRO 1: OS AUTORRETRATOS

Nesse 1º encontro a proposta foi apresentada. Tivemos um momento inicial de acolhimento e os professores foram instigados a introspecção de narrativas a partir do instrumento metodológico da construção do autorretrato. Abaixo as nossas produções como nesse primeiro momento participaram apenas os professores de codinome Cora, Rubem, e Assis, nos demais casos foram usados ilustrações para sua representação. Os textos para essa apresentação foram realizados pela autora a partir de trechos das falas significativas trazidas pelos professores em suas narrativas.



Eu sou a Cora

Estou numa fase tão boa que o trabalho é contexto. Esta sou eu e minha representação.

Este é o meu espelho e nele vejo equilíbrio e dissociação.

Recordações valorosas para este equilíbrio vieram das músicas e através da leitura.

Acrescento ainda, o amor, meu marido e a cadela, são elementos que constituem a minha tessitura.

E também não posso esquecer das outras influências do meu entorno que tão bem contribuíram para a minha edificação.

Rememoro a minha experiência com a docência lecionando arte com muita empolgação.

Hoje me percebo diante de outro público e com outras necessidades de formação.

Nesse quesito, sublinho a surpresa de buscar outras formas de expressividade, de buscar estratégias para além da oralidade.

Isso é muito diferente, e o diferente nos causa medo e amofinação.

Mas por outro lado é uma forma de chegar perto, de tocar pessoas, de conquistar pela afeição. Este movimento torna possível a alteridade, o pensar novas possibilidades, para a modificação do olhar sobre a nossa própria constituição.

E lhe falo com a pureza da alma, eu estou em construção, cada vez mais em aprendizado constante, num misto de emoções.

Por exemplo: Antes da pandemia eu tinha outras concepções.

Durante, aprendi novas nuances, fazendo novas associações.

Por estar fazendo, executando, errando e acertando compreendi que aprendemos de forma sistêmica e integradora, a fazer estas adaptações.

E que é nessa integração que se faz a complementação, e o professor enquanto ser humano que lida com interações consegue perceber a sua expertise e a grandiosidade que é a sua contribuição no trilhar da educação.

E eu, sou o Assis

No passado. Professor taxativo e limitado.

Atualmente, angustiado e sentimental.

E o que antes eu fazia sem pensar e sem questionar por acreditar certo estar.

Coisas que eram indiferentes ao me olhar, depois de algumas formações, trocas e experimentação, uma constante evolução.

Passei a me questionar e agora vejo em meu retrato.

O meu rosto enrugado de tanto reflexionar.

Ao entrar na instituição, me vi perdido ao perceber que apesar de na universidade formado e de num concurso ter passado não consegui a tão sonhada perfeição para na profissão atuar.

Para melhor desenvolver o meu trabalho, precisei mudar, busquei outras fontes para agregar e meus conhecimentos aperfeiçoar.

E nesse processo aprendi a refletir sobre tudo e passei a perceber que meu caminhar educativo está em permanente transformação, um eterno aprender.





Este sou eu, o Rubem

Meu sentimento inicial nesse caminhar é o de levar a vida do jeito que dar.

Este encontro nos exigiu tempo para parar e gerir reflexões.

Apesar de muito cansado por conta do trabalho e suas muitas atribuições foi bom parar para pensar sobre as minhas ações e minhas constituições.

Para perceber que leva um tempo pra aprender e acostumar e mais um tempo para desacostumar e com sensibilidade e criatividade inovar, pois esse conviver humano é um constante readaptar.

Estou numa fase de adaptação, num habituar, movimentos de apropriação.

A área de informática tem bastante evolução, apanhamos nesse ciclo inicial de aprendizado da profissão.

Por isso percebo a importância da tão necessária formação.

Frequentemente busco me qualificar, pois a minha profissão exige uma constante mutação.

E eu, me chamo Cecília e hoje eu penso

assim:

Inconscientemente a gente queria que todos os alunos fossem iguais.

A gente queria que todos os alunos fossem comportados, obedientes, estudassem quietinhos, tudo que a gente passasse eles fizessem, como nos manuais.



A gente sempre acha que o problema está no aluno, a gente nunca inverte pra gente, será que o problema não está nas minhas práticas idênticas para alunos desiguais?.

A gente não quer fazer o caminho inverso, mas este nosso percurso parece um tanto controverso.

Porque quando a gente para pra pensar a gente começa a enxergar a diversidade e as problemáticas presentes nesta heterogeneidade.

E se propõe a experimentar, a buscar novas soluções para aqueles alunos cativar e realmente integrar.

A gente pode em alguns contextos ou em algumas situações se basear, pra ir tentando ajustar.

É muito cômodo na zona de conforto ficar, pra que com isso me incomodar?

Se mais trabalho eu vou arrumar?

Eu quero saber como meu aluno aprende e como ele está, para na construção da sua história auxiliar, quero contribuir com seu bem-estar.

Quero que ele aprenda mais que conhecimentos, valores humanos.

Quero deixar o retrato que na nossa instituição a partir do nosso trabalho pessoas formamos, que tenham responsabilidade, ética e que saibam interagir.

A gente precisa começar a olhar um pouco mais esse trabalho coletivo e compreender que esta atitude nos possibilita um novo construir, o que eu faço reflete no outro e essas trocas resultam num novo existir.

Já eu, sou o João e essa é a minha apresentação



A zona de conforto apesar de parecer um lugar maravilhoso, mas pouca coisa ou nada acontece lá.

Porém, sair deste estado de inércia é muito difícil por assim se acomodar.

Eu me peguei aqui pensando que nós precisamos algumas alternativas buscar ara atrair nossos alunos vamos ter que repensar e expandir o nosso olhar.

E nessa busca sempre constante dessa forma o lúdico e o sensível colocar, muitas vezes nós reproduzimos aquela forma didática que julgamos facilitar nosso o caminhar.

Que recebemos durante as nossas vivências formativas por mais que a gente tente inovar.

De alguma forma nós sempre nos espelhamos, mas temos que ampliar o nosso olhar.

Guardar o belo da boniteza do educar a quem costumamos nos espelhar mas compreender que outros tempos e outros sujeitos exigem um novo olhar.

Aqueles mestres com que eu mais me identifiquei e com os quais eu mais aprendi, vou sempre lembrar.

Mas a partir de uma nova compreensão, a minha concepção e a minha prática eu preciso sempre visitar e novos saberes acrescentar.

ENCONTRO 2: MEMÓRIAS DA AFETIVIDADE

Num segundo momento da proposta tivemos o rememorar a partir da reconstituição de memórias afetivas da constituição pessoal e profissional conforme falas expostas no capítulo de análise da dissertação. Segue imagens que registraram o momento que foi sensivelmente trilhado com pausa para o choro e a emoção ao visitar momentos que ajudaram na constituição das pessoas e profissionais que somos hoje. Neste momento tivemos falas relacionadas a poucas condições financeiras e por isso poucas opções de escolhas formativas, mas como o objetivo era a emancipação enquanto sujeitos formadores de histórias forma galgando degraus até conquistar o alvo que era a tão sonhada e difícil estabilidade profissional.

Figura 1 - Registro do encontro presencial



Fonte: Arquivo Pessoal.

ENCONTRO 3: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL COM A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO

No terceiro momento realizamos a atividade com o aspecto lúdico, onde convidamos a Rosana também apresentada no capítulo de análise a trazer sua experiência sobre a temática. A mesma iniciou sua fala trazendo as concepções do lúdico e em seguida trouxe algumas contribuições e experiências dessa metodologia para a prática docente.

A ilustração abaixo se refere a alguns referenciais que podem ser utilizados para incluir a prática lúdica nas rotinas docentes e discentes.

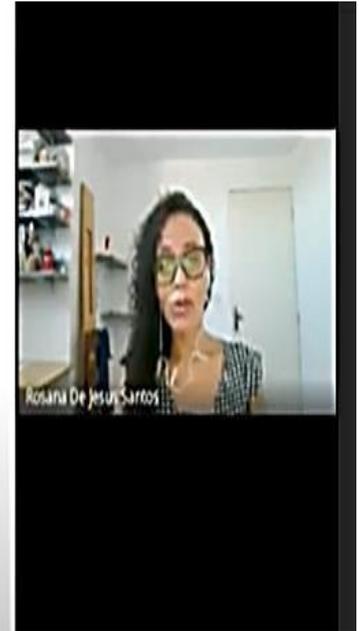
Figura 2 - Apresentação da Convidada Rosana



[...] tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a 'plenitude da experiência'. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (LUCKESI, 2002, p. 3).

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (SILVA, 2011 apud PEREIRA, 2005, p. 19-20).

Fonte: Arquivo Pessoal.



Essa próxima imagem, sintetiza as potencialidades do lúdico que tem o poder de tornar a vida mais leve e de forma criativa. “Estudos indicam que os resultados obtidos a partir de experiências com o brincar na vida adulta são favoráveis quanto os resultados apresentados na infância, pois o sujeito segue desenvolvendo, ou minimizando eventuais perdas das capacidades físicas, psicológicas e sociais” (FREIRE; GARCIA, 2011).

Figura 3 - Possibilidades do uso da Ludicidade



Fonte: Arquivo Pessoal.

ENCONTRO 4: A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO DE FORMA CONCRETA

FILME “OS Croods”

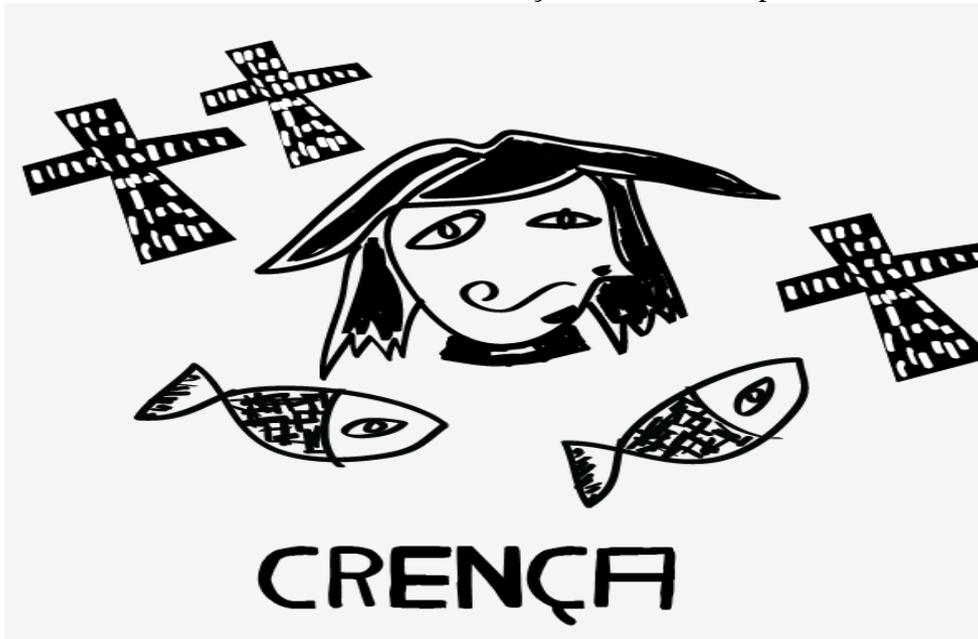
No quarto encontro as narrativas foram provocadas a partir na animação de trechos do filme Intitulado: “Os Croods”. Esse instrumental contribui para que os professores fizessem um mergulhar em suas teorias, posturas e práticas e viajassem em seus pensamentos, possibilitando um pensar novo e diferente fazendo comparação com suas práticas e ser produzindo novas histórias.

Um instrumental considerado de simples acesso foi capaz de suscitar reflexões e pensamentos riquíssimos. Nos fazendo melhor perceber que precisamos romper com a naturalização da educação instituída como a única possível e nos apropriar de uma pedagogia com uma lógica mais sensível, que seja verdadeiramente libertadora conforme os preceitos de humanização em Freire (1987) que foram citados pelos professores, deve ser imbuída de ressignificações alcançando assim a práxis. Freire compreende o ser humano como um ser capaz de refletir e tomar consciência de sua incompletude.

Ademais, conforme assinala Morin (2003, p. 39), precisamos nos apropriar de uma consciência humanística, isto é, uma consciência de pertencimento a espécie humana. Pela sua compreensão devemos, investir em uma “tomada de consciência da coletividade” (MORIN, 2003, p. 46). Destaques também realizados pelos professores nas suas falas quando apontam que estão tentando alinhar seu pensamento e seus fazeres nesta linha de pensamento. Esse olhar nos mostra que algumas aprendizagens ajudam a nos tornar mais sensíveis às demandas comuns.

Outra autora de pensamento crítico que defende uma pedagogia engajada é a Hooks (2013), que brilhantemente nos convida a estabelecer pedagogias que nascem do concreto, da realidade objetiva das pessoas, de suas dificuldades cotidianas. Ela é importante, pois é em todo tempo um convite à transformação, um convite à cura, um convite à reinvenção da realidade e do olhar. A partir desta compreensão e os professores podem reconfigurar as suas experiências vividas, num movimento de reflexão e análise e também de dificuldades e angústia, porque pela própria fala dos pesquisados “tudo que é novo gera medo”, mas de processos reaprendidos e renovados.

Figura 4 - Abandonar velhas crenças
Hora de abandonar velhas crenças e olhar novas possibilidades



Fonte: Pinterest (2022).

5º MOMENTO: PERGUNTAS GERADORES - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

No último encontro realizamos um revisitar aos momentos anteriores trazendo algumas perguntas geradoras para nortear as falas e realizar a avaliação dos encontros. O que nos possibilitou perceber o quão estas atividades alinhavadas com preceitos sensíveis podem contribuir na formação docente. Podendo-se perceber ainda a relevância da contribuição de mais estudos com a perspectiva das narrativas autobiográficas, pois os professores trazem para sua realidade nos momentos da formação elementos que contribuem com o seu olhar a si e aos outros.



VAMOS ABRIR AS JANELAS E DEIXAR A BORBOLETA ENTRAR?

4 AS VOZES DOCENTES: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Após estes encontros de formação chegamos a alguns resultados e construções. A partir da construção do autorretrato que é uma atividade bem fácil e simples de se realizar, porém com um potencial enorme para a construção de narrativas obtivemos a seguinte opinião dos docentes:

Eu gostei, eu achei a proposta diferente né, essa coisa da pesquisa da interatividade da gente se permitir é um diferente, o que é diferente as vezes incomoda um pouco porque de repente, vamos dizer assim, nossa eu vou me expor, eu vou falar, eu vou num sei o que e quando agente começa eu já estava vendo aqui, nossa como faz

tempo que eu não desenho, eu não faço, eu não me expresso, não tenho outras formas de buscar essa expressividade, só da oralidade né, de realmente, de tocar pessoas, de chegar próximo, pena que não está sendo presencialmente a gente até já poderia mas de acordo com tantas situações que você já elencou não dar pra gente se conciliar e ter feito presencialmente mas a dinâmica dessa formação, ela começa... lembrou, eu talvez até esteja me antecipando mas me lembrou até do meu eixo da minha carreira, começar a minha docência, eu comecei justamente com a arte né, numa atividade com crianças e de repente cheguei aonde eu estou com outro tipo de formação mais na parte de educação e você me deu a oportunidade de ir lá por semente, lá pro meu passado, de um embrionário que as vezes a gente vai querer sempre está no topo mas essa essência é interessante dessa construção de um passo a passo, achei muito inovadora sua proposta nessa academia tão engessado, do estudo, do mestrado, de tese de doutorado e gostei muito, parabéns (Cora).

Percebemos nessa fala aspectos relacionados a memórias da formação inicial, do rememorar o trabalho com o lúdico e de que com o passar dos anos vai havendo uma modificação nos saberes, fazeres e concepções dos docentes, porém a essência permanece e o desejo de sempre buscar inovar apesar do medo de encarar o novo se faz presente na fala como uma possibilidade formativa.

Corroborando e acrescentando Rubem afirma,

Eu também gostei muito, uma atividade bem simples que gerou tantas reflexões, tantos comentários e com certeza você falou aí, a gente nunca tira um tempo pra conversar sobre certas coisas e uma simples atividade de fazer um autorretrato permite que a gente faça tantas reflexões. Muito bom, parabéns pela iniciativa.

Além disso, de ser considerada uma atividade que gera a reflexão sobre a sua constituição e prática, a construção da atividade proporcionou a reflexão crítica sobre o trabalho docente e o papel exercido pelo docente enquanto ator social de mudanças, vejamos o que expressa o próximo docente.

Excelente e eu acho que é uma coisa que deve ser multiplicada e deve ser feita, eu sei que também tem a questão do tempo também de vocês e tal mas é uma coisa que deve ser feita de forma constante e com a participação dos professores, é sempre bom a gente refletir sobre o que a gente vem fazendo, entende? E é uma forma também da gente poder afirmar aquele compromisso que a gente tá tendo com a sociedade, entende, porque é um compromisso com a gente, com a nossa profissão, com aquilo que agente escolheu, mas também com o público, e também com a sociedade na qual a gente tá inserida. Hoje eu enxergo assim antes como eu te falei eu enxergava de uma forma muito porque assim é complicado a gente que é formado em universidade porque, olha a gente é formado na universidade e treinado par ser pesquisador entende? Então num laboratório de química, de pesquisa em química minha nossa, você tem que dar resultados, aqui acolá tem que ter resultado. Quando você chega no instituto federal você percebe que nem tudo é aquilo que você aprendeu, não é que você tem aprendido errado, você aprendeu para estar em um outro lugar na verdade e você se insere no instituto federal por meio do concurso e você ver que a realidade é diferente e você tem que agir de forma diferente e aí até que você aprenda isso e se toque e veja, assim o modo de você entender que é

diferente daquilo que você aprendeu isso leva um tempo e essas formações elas são muito importantes[...].(Assis).

Outra fala que associa de forma positiva a utilização da estratégia sugerida e nos faz querer enveredar por este caminho desafiador e complexo que é a formação docente principalmente na proposta das narrativas que exige tempo, pois precisa haver escuta, precisa haver mediação e sensibilidade para a interpretação e para as reescritas e reelaborações, etc, porém se conseguimos acender o desejo em querer participar da atividade, estamos dando um pontapé inicial. A aceitação demonstrada nas falas fortalece a nossa vontade em dar continuidade na ação, vejamos: “Gente, este momento deveria ser com todos os colegas. Ele nos fez parar para refletir” (Cecília).

Com relação à segunda atividade da programação que foi realizada a partir das memórias de formação, destacamos a seguinte narrativa pelo seu caráter de enfatizar a importância da formação contínua em virtude dos saberes seres afetados a partir da temporalidade e outros fatores sociais e históricos que são desafiadores ao trabalho docente:



“Eu acho que quando a gente para pra fazer essa memória com o objetivo que você tá trazendo quer queira quer não, eu acho que era uma espécie de formação, digamos assim, no momento que eu acho que todo servidor devia passar, principalmente pra ele atrelar a palavra servidor ao fato dele estar aqui no campus servindo, é um servidor, porque muitas vezes parece que quando a gente passa num concurso agente quer inverter o que é o papel, porque assim, eu cheguei onde eu queria chegar, quando na verdade quando a gente passa num concurso e principalmente o docente a gente tá começando é do zero todo dia. Todo dia a gente se depara com desafios”[...] (Cecília).

Na terceira atividade onde o foco foi a ludicidade convidamos a Rosana para relatar sua experiência sobre a temática e percebemos o quanto é importante ressaltar estas propostas metodológicas que são propícias ao gostar de fazer. A convidada traz alguns relatos que nos convidam a experimentar também inovar a favor da aprendizagem significativa de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Trazendo experiências que foram instigantes e significativas para repensar sua formação inicial e contínua e também de uma de suas professoras do curso que viu em seu trabalho de pesquisa uma forma de estruturar sua aula de forma diferenciada e que tornou a aula mais dinâmica e divertida, uma vez que leis nem sempre são convidativas aos estudos.

A experiência citada pela convidada resumiu-se assim: ela cursava na época o curso de serviço social e a professora sugeriu uma avaliação sobre políticas públicas, a disciplina chamava-se gestão pública onde a equipe de alunos deveria criar um projeto e apresentar como este projeto deveria ser executado.

Ela relata que sempre achou o ensino de seus professores muito engessado e as metodologias muito tradicionais, baseados apenas em leituras de slides e isso a incomodava. Então ela decidiu realizar uma pesquisa sobre práticas lúdicas na universidade e assim o fez chegando aos seguintes resultados: que a maioria dos discentes disseram que seus professores trazem metodologias tradicionais e que são poucos os que oferecem outras possibilidades e disseram também que dos raros que trazem atividades citadas na pesquisa como jogos e músicas.

Tendo opção de avaliar como as equipes que iam apresentar os seminários a professora da disciplina e a hosana puderam observar o predomínio da repetição da leitura e apresentação de slides de forma tradicional e a equipe da hosana trouxe a proposta de fazer tipo um programa de TV, que se chamou encontro com autores, na fala da hosana ficou assim

[...] e fizemos apresentação de seminário. Transformamos em uma apresentação televisiva na sala de aula, e aí na sala, a gente coloca como se tivesse que convidar. Os convidados né, eram os alunos, e aí a gente incluiu a professora né, como uma das convidadas, a gente ressaltou a presença dela lá. A professora da Universidade Federal do recôncavo está aqui presente com a turma dela da disciplina tal e foi bem bacana. Aí levamos perguntas, levando as coisas, e aí eu fiz uma paródia falando do assunto para poder encerrar porque o encontro com Fátima sempre encerra com uma música. Aí fizemos uma paródia falando do que tinha sido discutido na aula completa dos dois autores (Convidada Rosana E3).

A partir desta rica experiência podemos concluir que é muito importante o aspecto lúdico no ensino independente da modalidade, uma vez que este tipo de atividade pode contribuir com o processo formativo tanto dos alunos quanto dos professores como no exemplo citado. O professor presente neste momento da formação que seu deu de forma online narrou que sente a necessidade de incluir propostas lúdicas, ressalta ser da física e que apesar de precisar lançar mãos de várias estratégias para alcançar o interesse dos alunos, acaba se espelhando em seus professores antigos.



Nós precisamos buscar algumas alternativas, eu sou eu sou de física professora Rosana, na física, nós precisamos de muitas ferramentas para atrair o aluno muitas vezes nós estamos utilizando o lúdico sem saber que estamos utilizando você fala uma coisa muito importante que foi a questão de que muitas vezes nós reproduzimos aquela forma a didática que recebemos durante as nossas a nossa vivência por mais que a gente tente tentar inovar de alguma forma nós sempre nos espelhamos, pelo menos eu tenho me espelhado naqueles professores com quem eu mais me identifiquei e com os quais eu mais aprendi (João).

Percebemos aqui que a experiência vivida pelo professor foi muito importante na sua formação, no entanto, podemos concluir que esta experiência serviu de espelho em alguns aspectos. No entanto, o que nos importa saber é se este docente consegue perceber o quanto estas variáveis relacionadas ao saberes docentes impactam em seu trabalho, questionando-as de acordo com sua realidade atual e os novos desafios que vão surgindo cotidianamente, refletindo sobre sua prática, criando consciência sobre como a mesma pode ser modificada.



PARA REFLEXÃO:

E você leitor (a)? Em algum momento você docente para e reflete sobre como conduz sua didática nos tempos atuais? É da mesma forma que há décadas passadas, é diferente? Quais as diferenças? Você consegue perceber estas diferenças? **O que há de novo?**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas experiências somadas a outras e os recursos didáticos mediados possibilidades autobiográficas podem ser adaptadas de acordo com as realidades que são vivenciadas no cotidiano da docência e assim podem servir de norte para a criação de novas propostas formativas e também pode resultar em produções textuais, artísticas, criação de jogos didáticos, etc. estas produções irão contribuir com a formação de outros e assim sucessivamente. É perceptível que nos momentos de feedback e trocas de experiências são

possibilitadas a escuta esses momentos proporcionam um bem estar aos sujeitos que acabam se entregando as atividades de forma integral.

Que este escrito possa inspirar os professores e pesquisadores a se aventurar nesta linda viagem que é a educação. A educação se dando de forma inteira, leve, de forma potente mas ao mesmo tempo sensível, com olhar de resistência aos modelos mandatórios e engajada pode contribuir para a elaboração de novas consciências críticas e de novos sujeitos fazedores de novas realidades existenciais, realidades que podem ser modificadas a partir do poder transformador presente na práxis do educar.

Estes passos apresentados podem e dever ser reconfigurados em virtude das especificidades de cada realidade pedagógica. É nesse sentido que entra a criatividade e a imaginação que é o terceiro momento da didática do sensível, o importante é abrir espaços para se construir uma educação no ambiente da EBTT em que os sujeitos possam se expressar, possam sentir, possam parar para refletir, possam se conhecer, conhecer o outro e levar sua rotina de forma mais leve apesar de seu hábito rigoroso.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Rosane Papaleo; GARCIA, Michele Barrientos. O brincar como recurso terapêutico para o adulto maior institucionalizado: uma proposta de intervenção em terapia ocupacional. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 16, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO DE PERNAMBUCO. **IFSertãoPE - Campus Salgueiro**. 2022. Disponível em: www.ifsertao-pe.edu.br. 202. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

D'ÁVILA, C. **Didática do sensível**: Uma inspiração raciovitalista. Salvador, Bahia: Universidade federal da Bahia, 2018.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103 -118, 2016.

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <small>Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior</small>	<p>Governo do Estado do Ceará Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECITECE Universidade Regional do Cariri - URCA Pró - Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa-PRPGP Mestrado Profissional em Educação – MPEDU</p>	 Universidade Regional do Cariri - URCA
Discente:		
Título da Dissertação:		
Título do Produto Educacional:		
Orientador/a:		
Co- Orientador/a:		
Data da Defesa:		
INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL		
Tipo de produto: (marque uma opção)		
<input type="checkbox"/> sequência didática	<input type="checkbox"/> jogos didáticos	
<input type="checkbox"/> texto didático	<input type="checkbox"/> Manual	
<input type="checkbox"/> vídeos	<input type="checkbox"/> Cartilha	
<input type="checkbox"/> páginas na internet	<input type="checkbox"/> outro:	
O produto é coerente com a questão-foco da pesquisa? (marque uma opção)		
<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Não		
Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):		
Qual a finalidade do produto educacional em análise?		
Comentários do(a) avaliador(a) (conforme seu entendimento sobre o produto em análise):		

Tipo de demanda: (selecionar uma opção)

- Espontânea
 Contratada
 Por concorrência.

Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):

Objetivo da pesquisa: (selecionar uma opção)

- Experimental.
 Sem um foco de aplicação inicialmente definido.
 Solução de um problema previamente identificado.

Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):

Área impactada pela produção do Produto Educacional: (Se preferir pode marcar de uma opção)

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> Econômica | <input type="radio"/> Ambiental |
| <input type="radio"/> Saúde | <input type="radio"/> Científico |
| <input type="radio"/> Ensino | <input type="radio"/> Social |
| <input type="radio"/> Cultural | <input type="radio"/> Educação |
| <input type="radio"/> Educação | <input type="radio"/> Outros: |

Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):

Qual a abrangência territorial do produto? (se preferir, marque mais de uma opção)

- Local
 Regional
 Nacional
 Internacional

Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):

Sobre fomento para realização do produto educacional em análise:

Houve fomento? (marque uma opção)

- Financiamento
 Cooperação
 Não houve

Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):

Sobre registro/depósito do produto educacional em análise:

Há registro/depósito de propriedade intelectual? (marque uma opção)

- sim
 não

Se sim, inserir o código do registro: _____		
Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):		
Sobre transferência de tecnologia/conhecimento do produto educacional em análise:		
Há transferência de tecnologia/conhecimento? (marque uma opção)		
<input type="radio"/> Sim		
<input type="radio"/> Não		
Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):		
VALIDAÇÃO DO PRODUTO PROCESSO EDUCACIONAL		
Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Média <input type="radio"/> baixa	<input type="radio"/> O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação. <input type="radio"/> A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. <input type="radio"/> Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. <input type="radio"/> Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	<input type="radio"/> Real <input type="radio"/> Potencial	<input type="radio"/> Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. <input type="radio"/> Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. <input checked="" type="radio"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.

	<input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<input type="checkbox"/> PE sem acesso. <input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. <input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. <input type="checkbox"/> Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). <input type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos préestabelecidos). <input checked="" type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)). <input type="checkbox"/> Sem inovação aparente.
<p>Sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:</p> <p>Considera que o produto possui replicabilidade? (marque uma opção)</p> <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <p>Comentários do(a) avaliador(a), (se preferir):</p>	
<p>Parecer final sobre o produto técnico tecnológico em análise:</p> <p>O produto educacional foi considerado:</p> <input type="checkbox"/> Aprovado <input type="checkbox"/> Aprovado com modificações <input checked="" type="checkbox"/> Reprovado	

Comentários dos(as) avaliadores(as), (se preferir):

Assinatura dos membros da banca:

Presidente da banca:

Coorientador (a):

Membros internos:

Membro externos:

Crato - CE, _____ de _____ de _____.

Fonte: (RIZZATTI, I. M. *et al*, 2020)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO



Eu, Maria Dasdores de Souza Santos, RG: 2203099081070, mestranda da Universidade Regional do Cariri, estou realizando uma pesquisa intitulada: A relação entre o percurso formativo e a prática pedagógica de professores do Instituto Federal do Sertão Pernambucano campus Salgueiro, que tem como objetivo compreender aspectos da trajetória de formação dos professores que contribuem para atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Sertão PE, Campus Salgueiro. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: Aplicação de questionário e 5 encontros de formação com duração de 3 horas cada encontro.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em responder o questionário e participar das etapas dos encontros formativos, relatando suas experiências formativas de acordo com os instrumentais trazidos pelos pesquisadores. O(s) procedimento(s) utilizado(s) serão com inspiração na abordagem autobiográfica: 1º construção de autorretrato, 2º apresentação de objetos que rememoram sua trajetória de formação, 3º Apresentação de propostas lúdicas didáticas, 4º Construção de narrativa Livre: Texto poético, dissertativo, pode apresentar oralmente, ou através de música ou elementos artísticos, etc. “como construí minha prática profissional”, 5º fechamento das atividades e avaliação poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo cansaço ou aborrecimento ao responder questionário. alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias). o tipo de procedimento apresenta um risco mínimo. Os benefícios esperados como estudo são no sentido de Proporcionar reflexão crítica sobre a formação docente, contribuindo para os processos formativos.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) respostas, dados pessoais, serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) questionários, diário de campo, etc. e nem quando os resultados forem apresentados.

Sendo assim, respaldado nas disposições da Resolução 466/12 em seu inciso II.22, os possíveis riscos envolvidos na realização da pesquisa são mínimos e se enquadram na

tipificação de origem psicológica: 1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3. Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Quebra de sigilo; 7. Cansaço ao responder às perguntas; e 8. Quebra de anonimato.

Para diminuir os riscos garantimos: Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Como ainda estamos em fase de cuidados por conta da pandemia, tomaremos todos os cuidados relativos à não contaminação pelo vírus da Covid e seguiremos todos os protocolos de segurança.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a)(s)os questionários, formações, etc.).

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar Maria Dasdores de Souza Santos e demais pesquisadores contato: (88 981596722), em horário comercial. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termode Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo,

Salgueiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou representante legal

Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisado

ANEXO D - PARECER CONSUSTANCIADO CEP URCA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE O PERCURSO FORMATIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO CAMPUS SALGUEIRO

Pesquisador: Maria Dasdores de Souza Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59322422.4.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.499.479

Apresentação do Projeto: Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com técnica principal a pesquisa ação. Objetivo geral: compreender aspectos da trajetória de formação de professores do IFSertãoPE Campus Salgueiro que contribuem para a sua atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Objetivos específicos pretendemos: I) Conhecer a trajetória de formação contínua de professores do IFSertãoPE; II) Entender qual a formação contínua que esses professores efetivamente desejam, com base em suas necessidades formativas; III) Identificar quais os desafios relatados no contexto do trabalho e como propõem solucionar esses desafios.

Como atividades formativas que farão parte da pesquisa e nos ajudarão a chegar a tais objetivos, temos inspiração (auto)biográfica que comporá os dispositivos de ação, com foco no percurso formativo e suas reverberações para a prática docente Para a etapa inicial serão realizadas entrevistas individuais com os docentes, a partir de um questionário. Posteriormente, serão realizados encontros formativos com os 6 professores sujeitos da pesquisa, 1 de cada curso ofertado na instituição com atividades que envolverão as narrativas

(auto)biográficas, inspiradas no raciovitalismo ou didática do Sensível. Como método de análise dos dados será utilizada a Análise Textual Discursiva.

Após a análise dos discursos será realizada a proposta de formação com desenho aberto, baseada na didática Raciovitalista, com ênfase nos estudos de D'Ávila (2016, 2018). A pesquisa estrutura-se com base no pensamento referencial de autores que enfatizam a importância da superação da racionalidade técnica, evidenciando aspectos da didática contemporânea que busca dialeticamente trazer elementos que preencham de sentido a docência e suas práticas, a partir do relato das vivências e experiências que são construídas individualmente e coletivamente no percurso formativo dos professores.

A proposta interventiva põe em cena no palco da vida, os atores principais, os protagonistas, compreendendo que a formação contínua para fazer sentido precisa ser significativa na vida de dos sujeitos envolvidos, transformando suas aprendizagens ao longo da vida em novas aprendizagens e possibilidades de mudanças positivas em contexto, tornando-se sujeitos potencializadores da emancipação dos indivíduos atendidos e ao mesmo tempo construtores de novas histórias.

Objetivo da Pesquisa

Objetivo Primário: Compreender aspectos da trajetória de formação de professores do IFSertãoPE Campus Salgueiro que contribuem para a sua atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Objetivo Secundário: Conhecer a trajetória de formação contínua de professores do IFSertãoPE. Entender qual a formação contínua que esses professores efetivamente desejam, com base em suas necessidades formativas. Identificar quais os desafios relatados no contexto do trabalho e como propõem solucionar esses desafios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios

Riscos: O tipo de procedimento apresenta um risco (RISCO – MÍNIMO;) Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de (Proporcionar reflexão crítica sobre a formação docente, contribuindo para os processos formativos.). Toda as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) (RESPOSTAS, DADOS

PESSOAS,) serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) (QUESTIONÁRIOS, DIÁRIO DE CAMPO, ETC.) e nem quando os resultados forem apresentados. Sendo assim, respaldado nas disposições da Resolução 466/12 em seu inciso II.22, os possíveis riscos envolvidos na realização da pesquisa são mínimos e se enquadram na tipificação de origem psicológica: 1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3.

Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Quebra de sigilo; 7. Cansaço ao responder às perguntas; e 8. Quebra de anonimato. Para diminuir os riscos garantimos: Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Como ainda estamos em fase de cuidados por conta da pandemia, tomaremos todos os cuidados relativos à não contaminação pelo vírus da Covid e seguiremos todos os protocolos de segurança.

Benefícios: Proporcionar reflexão crítica sobre a formação docente, contribuindo para os processos formativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Ética e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Apresentados.

Recomendações:

1. Reorganizar o texto da Anuência para retirar os parênteses, o negrito e as palavras em caixa alta.
2. Reorganizar o texto do TCLE para retirar os parênteses, o negrito e as palavras em caixa alta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Enviar o relatório final para a Plataforma Brasil após a conclusão da pesquisa, conforme Art. 28, Resolução 510/2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1955760.pdf	14/06/2022 14:11:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoAlterado.pdf	14/06/2022 14:03:49	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoMariaDasdorescomite.docx	02/06/2022 13:37:46	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	02/06/2022 13:27:11	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/05/2022	Maria Dasdores de	Aceito

Orçamento	Orcamento.pdf	23:39:13	Souza Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMariaDasdorescomitepdf.pdf	31/05/2022 23:34:28	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodospesquisadores assinado.pdf	31/05/2022 23:33:06	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuenciadaInstituicaoCoparticipante.pdf	31/05/2022 23:32:41	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/05/2022 23:32:23	Maria Dasdores de Souza Santos	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CRATO, 30 de junho de 2022

Assinado por: Cleide Correia de Oliveira
(Coordenadora)