

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

KARINA MELLO BONILAURE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO IFPR –
CAMPUS TELÊMACO BORBA**

DISSERTAÇÃO

**PONTA GROSSA
2014**

KARINA MELLO BONILAURE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO IFPR –
CAMPUS TELÊMACO BORBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Luis Mauricio Resende

PONTA GROSSA

2014

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Biblioteca
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa
n.46/14

B715 Bonilaure, Karina Mello

A formação continuada de professores da educação profissional e
tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba. / Karina Mello
Bonilaure. -- 2014.

126 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Luis Mauricio Resende

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Professores - Formação. 3.
Prática de ensino. 4. Professores de ensino técnico. I. Resende, Luis Mauricio. II.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Título.

CDD 507

Aos meus filhos Franklin Davi,
Yan Rafael e Anna Karolina pelo amor e
força que recebi, em todo o tempo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares e amigos por me incentivarem e apoiarem em toda a minha trajetória profissional e acadêmica.

Ao professor Luis Maurício Resende pela orientação persistente e por ser o maior exemplo de um grande professor-engenheiro.

Aos professores do Programa do Mestrado de Ensino, de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do Campus Ponta Grossa pelo compromisso com o ensino, sabedoria e incentivo.

Aos professores e técnicos administrativos do Campus Telêmaco Borba do Instituto Federal do Paraná, ao Dream Team, por serem minha maior inspiração e por possibilitarem a realização deste estudo. Com generosidade me acolheram e compartilham comigo os ideais da Escola dos Sonhos.

Aos alunos do Campus Telêmaco Borba, por quem vale a pena todos os esforços no sentido de conquistar a escola de Educação Profissional e Tecnológica que eles precisam e merecem.

Aos meus amigos e colegas do IFPR, espalhados por todo o Estado e ao Magnífico Reitor, prof. Irineu Mário Colombo, pela liderança inspiradora. Juntos, temos visto nossa instituição crescer e torna-se gigante em tamanho e em seus ideais e valores humanos. Nossos desafios são, para mim, grande motivação.

RESUMO

BONILAURE, Karina Mello. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba** . 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

O presente estudo trata de uma proposta de formação continuada voltada a professores sem formação pedagógica, aplicado no contexto de implantação do Campus Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná. O objetivo principal deste estudo foi fazer uma análise desta proposta, tendo como foco principal destacar os aspectos de impacto da formação continuada sobre a construção da identidade profissional do professor e de captar a percepção dos participantes quanto ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica e, desta forma, perceber o significado do espaço de formação dentro da organização do espaço pedagógico e dentro da dinâmica do cotidiano escolar. A abordagem metodológica foi a de uma pesquisa qualitativa, definida de pesquisa-ação. A coleta de dados foi feita a partir dos registros dos encontros de formação continuada no decorrer do primeiro ano de realização e de entrevistas individuais envolvendo professores que participaram integralmente de todo o processo de formação continuada. Os resultados demonstram que uma proposta centrada na reflexão sobre a prática, conduzida pelos participantes, influencia na construção da identidade do professor. Foi constatado, também, que a proposta contribuiu para a apropriação de competências e saberes da docência e para fortalecer a coletividade do grupo. Os resultados levaram à produção de um Guia Metodológico, com a finalidade de indicar um possível caminho para uma proposta de formação continuada para professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Profissional e Tecnológica. Prática pedagógica. Identidade do professor.

ABSTRACT

BONILAURE, Karina Mello. **The proposal for continuing education at teachers of Vocational and Technical Education: the experience of IFPR – Campus Telêmaco Borba.** 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

This study deals with a proposal of continuing education aimed at teachers without pedagogical skills, applied in the context of implementation of the Campus Telêmaco Borba, Federal Institute of Paraná. The main objective of this study was to analyze this proposal, focusing mainly highlight the aspects of the impact of continuing education on the construction of teacher professional identity and capture the participants perception about the process of reflection on pedagogical practice and, thus, realize the significance of the training space within the organization of the teaching space and within the dynamics of everyday school life. The methodological approach was a qualitative study, defined action research. Data collection was made from the records of the meetings of continuing education during the first year of achievement and individual interviews involving teachers who participated fully in the entire process of continuing education. The results demonstrate that a proposal focused on reflection on practice, conducted by the participants, influences the construction of teacher identity. It was also found that the proposal contributed to the appropriation of skills and knowledge of teaching and to strengthen the collective group. The results led to the production of a methodological guide, in order to indicate a possible route for a proposed continuing education for teachers of Vocational and Technical Education.

Keywords: Continuing education. Vocational and Technical Education. Pedagogical practice. Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos temas abordados no processo de formação continuada	58
Quadro 2 – Descrição da competência 1 no processo de formação continuada	61
Quadro 3 – Descrição da competência 2 no processo de formação continuada	62
Quadro 4 – Descrição da competência 3 no processo de formação continuada	63
Quadro 5 - Descrição da competência 4 no processo de formação continuada	64
Quadro 6 - Descrição da competência 5 no processo de formação continuada	65
Quadro 7 - Descrição da competência 6 no processo de formação continuada	67
Quadro 8 – Descrição da competência 7 no processo de formação continuada	68
Quadro 9 – Descrição da competência 8 no processo de formação continuada	69
Quadro 10 – Descrição da competência 9 no processo de formação continuada.....	70
Quadro 11 – Descrição da competência 10 no processo de formação continuada.....	71
Quadro 12 – Resumo da competência 10 no processo de formação continuada	72
Quadro 13 – Perfil dos entrevistados – participantes da formação continuada.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação profissional e Tecnológica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO QUANTO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	14
2.1.1 Políticas Voltadas à Educação Profissional.....	14
2.1.2 A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	18
2.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR E FORMAÇÃO CONTINUADA	20
2.2.1 Principiantes na Docência	20
2.2.2 A Construção da Identidade do Profissional Professor	22
2.2.3 Engenheiro-Professor.....	27
2.2.4 Formação Continuada	29
2.2.5 Reflexões Sobre a Prática no Cotidiano Escolar	38
2.2.6 Competência Para Administrar a Própria Formação	49
3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	52
3.2 METODOLOGIA APLICADA	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	58
4.1 ANÁLISE DOS REGISTROS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	58
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: A percepção dos docentes quanto à formação continuada.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – A ESCOLA DOS SONHOS.....	98
ANEXO A – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	101
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENTREVISTADOS	103
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS.....	105
ANEXO D – CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	107

1 INTRODUÇÃO

Tratar da temática que envolve a formação de professores para a docência demanda compreender e situar o professor no contexto histórico, político e social da atualidade. O ingresso de novos professores na profissão docente envolve uma série de fatores. Um destes fatores refere-se à formação continuada do profissional. A preocupação em torno desta questão não é recente e geralmente está cercada por dificuldades. Esta problemática é ainda mais complexa, quando voltada à Educação Profissional.

No caso da modalidade da Educação Profissional, a formação inicial voltada à docência não é uma exigência para o ingresso na carreira docente. Há uma grande necessidade de profissionais das áreas técnicas com bom conhecimento específico e há escassez de profissionais que agregam estes conhecimentos à formação pedagógica, sem ter acesso aos saberes da docência. Além disto, estes saberes são considerados, muitas vezes, secundários.

Para os professores que ingressaram no magistério, com pouca experiência na docência e/ou sem formação pedagógica, a adaptação dos conhecimentos que possuem, das experiências profissionais de outros setores, da percepção (muitas vezes) distorcida que carregam da escola para assumir o ofício de ser professor, não deve ser uma tarefa fácil. As competências exigidas para a indústria, por exemplo, são de natureza completamente diferente das necessárias na área da educação. Mesmo aqueles que já têm mais experiência de sala de aula, demonstram que, aparentemente, faltam ferramentas que são pertinentes à formação pedagógica.

Entretanto, esta consciência, sobre a pertinência dos saberes pedagógicos, se dá aos poucos, na apropriação da nova profissão e na imersão em um novo mundo. De modo geral, nesses casos, o contato anterior com as Ciências Humanas é muito limitado, especialmente considerando os que vêm de uma formação nas Ciências Exatas. No caso destes profissionais, as habilidades para tratar relações interpessoais, conflitos e subjetividades não são prioridade nas suas formações básicas. Mesmo tratando-se de profissionais que tiveram um contato maior com as humanidades, o estabelecimento das relações e a aplicação nas ações pedagógicas

não é direta. É possível que a especificidade dos saberes próprios da profissão do professor também faça falta.

Neste contexto, entende-se que a formação continuada seja um caminho para a qualificação pedagógica, suprimindo as lacunas criadas pela falta de embasamento na história, na política, na filosofia da educação, na didática. Em serviço, espera-se oportunizar cursos de habilitação à docência e incentivar a formação pedagógica. Em meio a este cenário, emergem também propostas de formação continuada.

No Instituto Federal do Paraná – Campus Telêmaco Borba, a partir da contratação dos primeiros professores, uma proposta de formação continuada foi desenvolvida. Diante da falta de formação pedagógica e do ingresso na instituição, os docentes e a equipe pedagógica foi sendo envolvida pela dinâmica de reflexão sobre a prática.

A circunstância de implantação desta nova instituição trouxe, entre tantos outros, o desafio de dar um novo sentido à Educação Profissional e Tecnológica no país, por meio de políticas inclusivas, manifestas prioritariamente na interiorização das unidades dos IFs.

De fato, o professor precisa estar preparado para atuar no cumprimento de suas atribuições. Entre vários fatores está a formação compartimentalizada e especializada das áreas técnicas, impedindo a leitura mais global das relações complexas que envolvem a escola. O "modelo cartesiano", base do novo paradigma da ciência estabelecido no século XVII, estruturou o conhecimento no método científico e estabeleceu a divisão das disciplinas para a compreensão da natureza, como descreve Araújo (2003). Esta concepção ainda é muito presente, especialmente na Área das Ciências Exatas e dificulta não só a compreensão mais global da Ciência como também o entendimento da Educação de forma ampla e de todas as suas inter-relações.

Parte dos profissionais que iniciam na docência no IFPR tem como formação de base, o curso de Engenharia, Bacharelado ou Tecnologia. Tomando como exemplo o corpo docente do Campus Telêmaco Borba, no ano de 2014, entre os 33 professores, apenas 12 possuem formação pedagógica inicial para a docência.

No âmbito da gestão, surgiu uma necessidade desafiadora: priorizar o estabelecimento de práticas de formação continuada nos espaços institucionais. Em primeiro lugar, o desafio está no reconhecimento de que a falta de formação pedagógica dificulta a consciência do profissional docente quanto à sua identidade e

quanto aos saberes necessários à docência. É preciso identificar que este profissional enfrentará dificuldades especialmente por atuar na Educação Profissional e Tecnológica, para atender a públicos muito distintos. Em segundo lugar, estabelecer um caminho para garantir a formação de professores em serviço e, por fim, propiciar condições para que uma proposta de formação continuada seja implementada. São caminhos que ainda precisam ser percorridos, visto que propostas são escassas e faltam profissionais capacitados e disponíveis para atuar enquanto formadores.

Historicamente, não existem muitos espaços significativos de formação continuada dentro das dinâmicas de organização escolar. Muitas propostas não alcançam o sucesso almejado ou simplesmente ficam abandonadas ao longo do caminho. É possível que isso tenha a ver com a metodologia utilizada para programar tais propostas, geralmente centralizadas no pedagogo e descontextualizadas com a real necessidade do professor. Além disso, não é comum que o docente seja encorajado a assumir o protagonismo da sua própria formação, entendendo que se trata de uma reflexão permanente e contínua.

As primeiras pistas indicam que, através da reflexão sobre a própria prática, é possível que novas práticas sejam adotadas, qualificando a ação docente. Além disso, feita no âmbito coletivo, torna-se mais rica e significativa, diante do "outro". Portanto, a criação de um espaço para estas discussões sobre a prática acaba sendo necessário. Separar um tempo para tal atividade já é, por si só, um diferencial, pois interfere na gestão do tempo dos profissionais que geralmente alegam não ter tempo para dispor.

A reflexão desencadeia um processo de tomada de decisões e de incorporação de novas posturas com o intuito de estabelecer estratégias de atuação eficazes diante do papel que o professor assume na atualidade. Neste sentido, é possível supor que, no cotidiano escolar, a formação continuada não recebe a atenção que merece. No dia a dia do ambiente educacional, são muitas as reuniões, as atividades, a agenda é sempre muito conturbada. Não há tempo, nem espaço. Secundarizar esta ação traz consequências que precisam ser destacadas. Como se trata de um dos poucos momentos, se não for o único, para avaliar sua própria atuação, não ocorrendo, as práticas vão sendo reproduzidas de modo inconsciente, isolado e até mesmo acrítico, mas não neutro. Desconsiderar a proposta de formação continuada é deixar de contribuir com a construção da identidade

profissional e de dar acesso aos saberes da docência, na ausência de formação inicial.

Portanto, a formação continuada de professores dentro das instituições de ensino tem um papel fundamental pois, através dela, mecanismos de discussão serão estabelecidos, possibilidades de construção de práticas coletivas e, principalmente, um espaço de qualificação profissional e reflexão metodológica poderá ser construído.

A proposta que está sendo apresentada visa dinamizar esse processo, tornando-o mais motivador e produtivo. A experiência descrita neste estudo servirá de base para a produção de um roteiro de apoio metodológico, com indicativos para a condução da formação continuada dos professores em serviço.

A perspectiva do desenvolvimento dessa pesquisa foi fundamentada com vistas na discussão do papel da formação continuada, e suas implicações, realizada num grupo predominantemente constituído de professores sem formação pedagógica.

Ainda que se trate de um processo reflexivo, portanto, interno e individual, (como todo processo formativo) cabe destacar que o sentido só se deu na medida em foi uma ação que envolveu o coletivo da escola. No isolamento não há condições adequadas de trocas e de aprendizagem com outras experiências. A riqueza e coerência desse projeto, quando se insere na construção da proposta pedagógica da própria instituição, pressupõe uma dialética que estabeleça novos ciclos e fomenta novos processos, com o protagonismo de cada sujeito.

Desta forma, este trabalho procura responder a seguinte questão: Uma proposta de formação continuada, centrada na reflexão sobre a prática, para os professores da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente para os que não possuem formação pedagógica, pode contribuir para a construção da identidade deste profissional?

A análise da proposta de formação continuada realizada em Telêmaco Borba pretendeu captar seu alcance e suas potencialidades. Foi possível comprovar que, na interação com seus pares, o professor se profissionaliza e identifica-se com seu ofício.

Objetivo geral:

- Identificar aspectos que demonstrem a construção da identidade profissional e o acesso aos saberes da docência em função da proposta de formação continuada para professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Objetivos específicos:

- Desenvolver um a proposta de formação continuada para professores sem formação pedagógica formal.

- Propor reflexões sobre o significado do espaço de formação dentro da dinâmica da organização escolar para a reflexão sobre o fazer pedagógico;

- Descrever as dimensões do processo de formação continuada envolvendo o coletivo da instituição;

- Destacar os aspectos de impacto da formação continuada sobre a construção da identidade profissional do professor;

- Elencar possibilidades de associar o conhecimento pedagógico ao processo de formação continuada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será feita uma exposição sobre os temas considerados fundamentais nesta pesquisa, pautada nos aspectos que emergiram da experiência, no desenvolvimento da proposta de formação continuada. Inicialmente, uma contextualização referente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com um resgate histórico e com a discussão a respeito da implantação dos IFs. Na sequência, serão abordados conceitos referentes à formação continuada e ao processo de construção da identidade profissional do professor.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO QUANTO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1.1 Políticas Voltadas à Educação Profissional

A análise da legislação educacional indica que é possível perceber os avanços das políticas públicas em torno da educação profissional. Trata-se de um esforço construído historicamente pelos educadores comprometidos e idealistas, e também do interesse em aproximar a escola do mundo do trabalho, de modo condizente com as exigências da contemporaneidade.

Como ponto de partida, tomou-se o grande marco que foi a L.D.B. de 1996. Sobre a educação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz o seguinte texto: "A educação profissional, desvinculada da educação básica, poderá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho."

De uma forma geral, a lei demonstrou-se muito generalista a respeito do tema. No ano seguinte veio o decreto 2.208, revogado pelo Decreto no. 5154/2004. Este último que veio regulamentar a L.D.B. quanto à Educação Profissional, demonstrando avanços significativos. No seu texto, descreve os cursos e programas:

A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e.

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004)

Os programas de qualificação ganharam um destaque inédito. Os cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores passam a compor o quadro de fortalecimento da Educação Profissional. O decreto também aponta para uma concepção mais flexível na articulação do ensino, a fim de favorecer o acesso e a permanência, em especial, tratando-se do favorecimento do aluno trabalhador. Segundo o texto: "Os cursos e programas da educação profissional serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação."

E, ainda:

Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (BRASIL, 2004)

As novas possibilidades que se apresentam, para que o estudante componha sua formação e seja incentivado para dar continuidade aos estudos, acabam por dar mais possibilidade de acesso e de qualificação, ofertada principalmente por instituições públicas de ensino. Na prática, é um salto significativo que será sentido pelos setores produtivos. A caminhada destas políticas refletem em desenvolvimento local e regional, avanços tecnológicos, geração de empregos e ocupação de vagas no mercado por profissionais qualificados.

Os princípios adotados expressam, ainda, a estreita articulação entre educação e trabalho. Segundo o Decreto no. 5154/2004:

A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004)

Com a evolução da sociedade, com a mudança das exigências profissionais, acabou sendo apontada a necessidade de que a educação possa apropriar-se do

trabalho e, assim, dar sentido à formação global do trabalhador, preparando-o para compreender de modo crítico e reflexivo a dinâmica que envolve o mundo do trabalho, entendido enquanto produção da existência humana.

Estas conquistas também repercutiram no aumento das unidades ofertantes. Segundo Delphino (2010), observa-se o quanto o setor público esteve ausente na oferta da Educação Profissional:

Na década de 1990, a rede de Educação Profissional do Brasil era composta por 3948 instituições de ensino, sendo 67,3% mantidas pelo setor privado e 32,7% pelo setor público. Compõe o setor privado as escolas do Sistema S, cursos livres e oferecidos por sindicatos, ONGs e outras. O setor público, em 1996, apresentava os seguintes protagonistas:

1. Ensino Médio e Técnico, incluindo rede federal, estadual e municipal;
2. Universidades Públicas e Privadas. (DELPHINO, 2010, p.142)

Neste sentido, a proposição de criação da Rede Federal de Educação Tecnológica inverte esta lógica e transforma radicalmente a realidade da oferta de vagas na Educação Profissional. A Lei 11.982/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, descreve a proposta:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante deste novo modelo institucional, vai sendo desenhada uma proposta diferente das escolas técnicas tradicionais e das universidades. Com um modelo específico, os IFs propõem-se a articular a Ciência e a Tecnologia, a teoria e a prática, o ensino, a extensão, a pesquisa e a inovação.

No ato da sua criação dos IFs também acaba sendo demarcado o papel da nova instituição no desenvolvimento local e regional e no fomento dos arranjos produtivos locais. Esta dinâmica é revolucionária diante da tendência histórica de valorização da oferta de vagas concentrada nos grandes centros. As unidades que foram sendo implantadas no interior do país tendem a transformar, pela possibilidade de qualificação profissional e de formação técnica e superior, cidades e regiões estagnadas em seu crescimento.

A prerrogativa da oferta prioritária do Ensino Médio Integrado, bem como da oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, proposta no texto da lei, confronta a dualidade da concepção que entende a Educação Profissional de maneira desarticulada. No texto da Lei 11.982/2008 encontramos os objetivos dos Institutos Federais:

São objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e.

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e.

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em

educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Os objetivos acima acabam apresentando a proposta de uma instituição de amplitude, que procura contemplar, na sua concepção, a realidade da conjuntura da sociedade atual, nas demandas do mundo do trabalho e na necessidade de fazer existir uma escola possível para todos que precisam dela.

2.1.2 A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. As dezenove escolas que foram criadas na ocasião, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (CEFETs). Em 1942, os até então chamados de Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, e passaram oferecer formação profissional de nível secundário. Anos mais tarde, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Os primeiros Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica foram criados em 1978, no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

A partir de 1994, outras Escolas Técnicas Federais passaram a ser CEFETs. O CEFET do Paraná passou a ser Universidade Tecnológica em 2005. Neste período, começou o Plano de Expansão da Rede Federal. Três anos depois os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, pela transformação dos CEFETs (exceto os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro) e Escolas Técnicas Federais ainda existentes em todo o país.

A discussão em torno do atual contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é considerada relevante neste estudo, principalmente por ser o pano de fundo da expansão e implantação de unidades no interior do país. As políticas referentes à Educação Profissional alteraram radicalmente nos últimos anos. Estamos falando de uma expressiva mobilização em torno de ampliar as oportunidades de acesso a uma formação profissional. Cabe o destaque a respeito do tema:

A Rede Federal, constituída agora por 354 unidades de ensino, teve investimentos para recuperar suas verbas de custeio e de pessoal. Enquanto que, de 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para um sistema de 140 unidades, de 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3433 docentes e técnicos administrativos. (DELPHINO, 2010, p. 191)

Esta contratação expressiva ofereceu muitas oportunidades de ingresso na carreira docente, inclusive para profissionais de outras áreas. Estes profissionais foram compondo as mais de 200 unidades criadas em poucos anos no país. Delphino (2010, p.191) comenta:

Foi também deflagrado um grande processo de expansão da rede. Segundo o PNE/2008, de 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no país, pouco mais de uma por ano. De 2010 a 2013, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, uma ampliação de 150% [...] em apenas oito anos. (DELPHINO, 2010, p.191)

Considerando o processo de implantação e as dificuldades decorrentes, o surgimento de propostas de formação pode ser considerado imprescindível num cenário onde seria necessário apropriar-se da proposta institucional e, muitas vezes, das competências exigidas pelas novas funções, sejam elas técnicas ou pedagógicas.

A concepção em torno dos Institutos Federais carrega em si o desafio de propor outro tipo de instituição educacional, diferente do que se conhecia até então. Estabelecer marcos de identidade demanda formação, acolhimento do novo e transformação. A mesma autora citada anteriormente faz a seguinte explanação a respeito dos Institutos Federais:

Foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) como modelos de reorganização das Instituições Federais de Educação Federal e Tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente. A missão institucional dos Ifs, colocada pelo MEC/SETEC, no que respeita à relação entre educação e trabalho, deve orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (DELPHINO, 2010, p.191)

A ampla missão assumida pelos IFs tem muitos impactos em diversos aspectos. Entretanto, no recorte proposto neste trabalho, a análise ficará em torno da formação do professor para atuar frente à missão do IFPR. O exercício do

profissional docente irá, na prática, mobilizar diferentes competências e esperará uma resposta mais flexível, capaz de atuar em diferentes condições, diante de diferentes públicos. Esta diversidade do público, resultado de uma política inclusiva voltada a uma população com histórico de poucas oportunidades e de fracasso escolar.

A Educação Profissional nos últimos anos tem deixado de ser elitizada e excludente e tem assumido o desafio de elevação da escolaridade e de ofertar qualificação profissional de qualidade. Entretanto, o professor, ainda que experiente, enfrentará embates para os quais precisará de ferramentas a fim de ter êxito na sua atuação pedagógica. Estas ferramentas devem ser apresentadas na formação inicial (licenciatura) e podem ser adquiridas na prática profissional. Porém, o professor do IF, falando principalmente das novas unidades, pode não ter tido estas experiências. Deste modo, tais experiências podem e devem ser asseguradas.

2.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR E FORMAÇÃO CONTINUADA

2.2.1 Principiantes na Docência

Existem diversas discussões que manifestam as dificuldades em torno dos esforços para efetivação de espaços de formação dentro do ambiente escolar. Inicialmente, será apontado o desafio de estruturação de espaços de discussão. Estes, além de não fazerem parte da cultura escolar, geralmente não apresentam um significado contundente para os profissionais envolvidos e não recebe, assim, adesão pelo tratamento que as questões relacionadas ao uso do tempo dentro da escola demonstram. Arroyo (2011, p.130) descreve:

Não há tempo. A escola é um lugar de passagem, o trabalho, a família são prioritários. A própria pobreza cultural, política e humana da organização disciplinar, do cumprimento de cargas horárias, dos espaços, das bibliotecas, das dependências, o aulismo dos professores e dos alunos não é um clima propício para que esse tempo seja de formação. (ARROYO, 2011, p.130)

Enquanto estudantes, os que agora são professores, vivenciaram esse processo de redução e desumanização dos espaços escolares. Infelizmente, não faz

parte da cultura da escola, a valorização de momentos de discussão pedagógica livre, fora das exigências e formalidades do sistema. Da mesma forma, não se valoriza as relações humanas de modo mais amplo, as interações e as trocas, o que tornaria a escola muito mais significativa para todos os seus sujeitos, inclusive para os adolescentes, jovens e adultos, que muitas vezes não tem encontrado significado na escola.

Envolver novos professores em discussões que levem a reflexões sobre a prática pedagógica pode desenvolver o potencial destes profissionais de uma maneira mais intensa e garantir êxito no sentido de identificação do profissional quanto ao seu ofício. No processo de formação continuada, mesmo diante dos conflitos postos para quem inicia na carreira, são estabelecidos importantes fundamentos, para a atuação do professor.

Para entender melhor o fenômeno que ocorre com os professores no início da carreira, Tardif (2012), ao tratar sobre as fases iniciais da docência, fala sobre as bases dos saberes profissionais que são constituídos entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Para ela, entre o primeiro e o terceiro ano é uma fase mais conflituosa e desafiadora.

[...] o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF, 2012, p.82)

O choque mencionado pela autora pode ser perfeitamente observado na prática. O idealismo cede ao realismo na medida em que o profissional vai percebendo os mecanismos da sua atuação profissional que são institucionalizados e quais comportamentos são dele, esperados. Os aspectos burocráticos assumem, inicialmente, uma dimensão muito importante, no sentido em que o professor busca se apropriar dos ritos (da escola) e preocupa-se em transmiti-los aos alunos. Rapidamente, o professor percebe que as questões pedagógicas não são os temas que circulam na sala dos professores e que uma energia importante será gasta para compreender as relações de poder e a dinâmica de conservação e manutenção do sistema.

A escolha profissional passa a ser testada e, várias tentativas são feitas para legitimar a decisão e para ser aceito no novo círculo profissional, entre os novos colegas e entre os alunos. Nesta etapa, muitos desistem da profissão ou, ao menos, questionam seriamente se fizeram a opção correta. As condições de trabalho oferecidas pela instituição, nesse momento, são definitivas para tornar esse processo mais ou menos traumático. Um ambiente de valorização profissional torna, sem sombra de dúvida, mais rápido o processo de estabilização profissional. Trata-se de um processo de construção de identidade profissional, conforme afirma Tardif (2012, p.86):

É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e mais importante, estando ligada à experiência do trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional. (TARDIF, 2012, p.86)

A experiência que vai sendo adquirida, a segurança que vai sendo conquistada nas relações com os alunos e com os colegas, a familiarização com os aspectos burocráticos do dia a dia vão dando forma a identidade profissional, forjada nas relações humanas. Abrem-se assim, espaços para reflexão sobre a prática, para a opção por um trabalho integrado com a equipe e caminhos para que os ideais educacionais sejam assumidos coletivamente.

2.2.2 A Construção da Identidade do Profissional Professor

Em um grupo de novos profissionais que ingressam na carreira do magistério (e isso se torna mais crítico quando esses profissionais não tem na sua formação acadêmica a perspectiva clara da carreira docente enquanto atividade profissional), é possível perceber a falta de reconhecimento (identificação) como o que é ser professor. Muito do que “faz” o professor é a prática e sua identidade é constituída na escola, nas relações com os sujeitos do processo educativo.

Boa parte dos parâmetros (e modelos) trazidos (ainda que inconscientes) por esses professores vem dos professores que eles tiveram na sua graduação. Reconhecidamente, são mestres com vasto conhecimento científico, normalmente bem estruturado nas questões técnicas e de aplicabilidade imediata, mas que apresentam dificuldades para transmitir conhecimentos didaticamente falando.

Ao iniciar a carreira de professor, muitos não fazem ideia que estarão diante de uma tarefa que exigirá mais deles (especialmente nos aspectos teóricos) do que a indústria, por exemplo. É certo que o mundo do trabalho em qualquer esfera exige uma atualização constante, mas alguns chegam a se surpreender pela complexidade da tarefa do professor. Cabe lembrar que o início da carreira é mesmo uma fase crítica, pois é uma profissão que se aprende na ação. Depois de anos, os mais experientes reconhecem que não estavam adequadamente preparados quando iniciaram a docência. Há um conflito entre os conhecimentos acadêmicos e um distanciamento do modelo de "professor ideal", diante da realidade. Com o tempo, devido à segurança que vai sendo adquirida, vai aumentando a abertura dos docentes para discutir suas experiências. Para Tardif (2012, p.88):

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Este domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são, sobretudo, as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (TARDIF, 2012, p.88)

A autora menciona a importância da segurança para o professor no início da carreira. Com a prática, há mais segurança e domínio das funções. Esta é uma parte importante do processo. Cabe, porém, destacar que as competências ligadas à própria ação pedagógica são ainda mais importantes para os professores. É possível que, desta busca, seja despertado o interesse pela formação continuada.

Outra questão importante é a linguagem pedagógica considerada, muitas vezes como um obstáculo para aquele que não está acostumado com tal "idioma". Para muitos parece um discurso muito preso ao campo ideológico, sem aplicabilidade prática. A teoria educacional pode se apresentar muito subjetiva e rebuscada de conceitos antigos. Quem vem de outros espaços profissionais está acostumado com outras lógicas, outra organização e outra linguagem. Certos aspectos que são priorizados na escola, e que são técnicos, não conseguem ser compreendidos facilmente por quem não está com eles familiarizado. Há quem evite

o pedagogo por causa dos discursos descolados da realidade e distantes desse professor sem formação pedagógica. O ponto de discussão, nesse sentido, é que o encaminhamento e a linguagem empregada na formação continuada seja acessível.

Há alguns desafios que os formadores de professores assumem quando se propõem a orientar tão importante projeto. Na dinâmica do processo de formação continuada, a liderança adequada é fundamental para o êxito.

Perrenoud (2002, p.186) aborda o tema da seguinte forma:

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema. (PERRENOUD, 2002, p.186)

Ele sugere, tratando ainda destes desafios, princípios que devem ser aplicados para que o formador contribua com a formação de professores reflexivos.

São eles:

1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
 2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
 3. Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
 4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
 5. Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
 6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
 7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
 8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.
 9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
 10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.
- (PERRENOUD, 2002, p. 170)

Diante destes princípios, não parece possível que o formador fique restrito ao seu campo de atuação ou restrito em suas especialidades. É importante idealizar que todo o professor pode ser um formador em potencial. Entretanto, uma postura reflexiva não basta para formar professores reflexivos. É preciso ter se apropriado de uma intencionalidade e de dispositivos que orientem a reflexão e a crítica sobre a prática. Não se pode incorrer no erro de se acreditar que um alto nível acadêmico e um bom desenvolvimento intelectual significa que temos um bom formador. Garimpar esse profissional também não é uma tarefa fácil. Entre várias aptidões, o formador deverá saber partir das necessidades, das práticas e dos problemas

encontrados. Deverá ter a habilidade de negociação, saber conduzir o grupo, ter sempre as pessoas como foco e ter flexibilidade para adaptar o planejamento de acordo com as circunstâncias.

Todos estes esforços fazem parte da importância que se dá a incorporação do professor ao seu ofício. É realmente difícil afirmar quando o ofício é, de fato, incorporado pelo novo professor. O desejo de ser professor pode ser uma oportunidade ou um sonho de infância. Esse desejo é uma descoberta que brota da reflexão e das relações complexas que envolvem o ensino. Para Cunha (2011, p.160):

Outra influência reconhecida pelos BONS PROFESSORES refere-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. (CUNHA, 2011, p.160)

O conjunto dos profissionais que atuam coletivamente é fundamental nesse processo enquanto atores que, juntos, fazem a reflexão sobre a prática pedagógica em torno de um projeto coletivo. Os alunos também influenciam na prática docente, na medida em que levam seus professores a repensar suas ações.

Atualmente, existem novas demandas para os que ingressam na docência. O profissional que inicia na docência na Educação Profissional precisará desafiar-se na busca de novas competências. Enquanto o docente vai constituindo-se, irão sendo incorporados novos saberes, a criatividade, a cooperação, a capacidade crítica e a consciência quanto ao compromisso social. No processo dialético de construção da identidade profissional, os significados tradicionais da docência e os novos significados são atribuídos de modo pessoal a partir dos extratos colhidos nas relações sociais. Pimenta (2012, p.20) explicita:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano 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 anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2012, p.20)

Neste sentido, o "ser professor" é um significado pessoal e subjetivo e não é facilmente explicitado. O tempo de docência, a prática reflexiva e os resultados objetivos do trabalho manifesto nos alunos vão produzindo segurança e reconhecimento de sua identidade. O reflexo nos alunos e a consciência do professor quanto o seu papel enquanto agente de transformação é destaque:

O fazer educativo inovador e transformador dos professores de educação profissional permite que os discentes possam enfrentar os desafios impostos pelas novas situações técnicas e tecnológicas e oportuniza a construção de um olhar diferenciado sobre o processo educativo, e, portanto, os docentes são como agentes de transformação social e política. (BEHRENS e CARPIM, 1998, p.114)

Pode-se dizer também que é no seu aluno, enquanto reflexo de suas ações, aonde o professor vai se reconhecendo como tal.

Mas, afinal, o que é realmente ser professor? Quando "nasce" o desejo de ser professor? A esse respeito, Vasconcellos (2009, p.138) comenta:

O desejo de ensinar é a exigência constitutiva básica do ser professor (No princípio era o desejo). Professor não é aquele que tem diploma, que prestou um concurso, que foi aprovado no estágio probatório, que está lotado numa determinada escola, mas fundamentalmente aquele que sente prazer em ensinar, em ver o outro crescer através de sua mediação. (VASCONCELLOS, 2009, p.138)

Remetendo-se a Morin (1999), que empresta o termo de Platão, Vasconcellos afirma que a condição especial a todo ensino é o "eros". O desejo mobiliza o professor e o prazer em ensinar é um fator determinante. O "eros" aqui, mencionado pelo autor, está ligado a um sentimento mais profundo de identificação com a docência. Tal sentimento motiva o interior do sujeito, fazendo com que se relacione com suas tarefas corriqueiras de modo mais efusivo e satisfatório.

Esse desejo é uma descoberta que nasce da reflexão e das relações que envolvem o ensino. O desejo de "ser professor" não pode ser dispensado. A referência ao Eros, uma palavra da filosofia grega, ligada ao amor e que, neste caso, caracteriza a atração que o professor sente pela docência. Esta atração é que dá sentido a sua escolha profissional e o movimenta no sentido de buscar como pode ser um profissional melhor.

Entretanto, mesmo movido do desejo que o impulsiona, o professor encontrará obstáculos. Toda a mudança sofre resistências em função da preservação das tradições e da desconfiança natural diante do novo. As barreiras presentes nessa trajetória devem ser trabalhadas coletivamente. O esforço deve ser

em torno da reflexão contínua sobre a prática pedagógica mediante a um projeto comum.

2.2.3 Engenheiro-Professor

O professor que ingressa sem experiência profissional tem poucas referências quanto sua própria profissão. Alguns costumam apresentar-se como engenheiros ou especialistas nas suas áreas, alegando que estão “dando aulas” e, não necessariamente são de fato professores. O engenheiro segue sendo um engenheiro que está apenas lecionando. Muitos também têm optado pela carreira docente, como uma oportunidade alternativa de renda, atraídos pela estabilidade sem identificar-se necessariamente com a docência. Há aqueles que jamais chegam a identificar-se com o ofício. Pimenta e Anastasiou (2005), referem-se aos docentes universitários que não tiveram formação pedagógica como “ocupantes da docência”. Deste modo, manifestam uma crítica aos que não se identificam como professores, sendo professores.

Por outro lado, o currículo das Engenharias tem sido criticado, apontando para a busca da construção de outro profissional, ao fim do processo acadêmico de formação. A mudança de paradigmas educacionais, representado pela substituição do modelo cartesiano, caracterizado pela fragmentação do conhecimento, pelo paradigma de enfoque globalizado e pensamento dialético, pode possibilitar a superação da “ocupação” em sala de aula para uma atuação mais consciente e comprometida com a docência.

Além disso, segundo a avaliação de Bazzo, Pereira e Linsingen (2000) sobre o ensino nas Engenharias, “o processo de ensino passa a ser uma indisfarçada afirmação da realidade do objeto por parte do professor e uma apassivada memorização de informações técnicas, de preferência matematizadas, por parte dos alunos.” Afirmando, dessa forma, que as opções metodológicas estão sendo equivocadas, no sentido que não atendem à realidade do mundo atual. E insistem:

Os métodos tradicionais de ensino na engenharia parecem estar se esgotando como modelos adequados de formação de profissionais para a dinâmica tecnológica e a diversidade das relações a que estamos submetidos, todos nós, profissionais da engenharia. (BAZZO, PEREIRA E LINSINGEN, 2000, p.125).

Esta crise que é denunciada envolve a postura dos professores das Engenharias, mas, pode ser trazida para a realidade dos IFs. Os modelos arcaicos e obsoletos não cabem mais na realidade complexa do mundo de revoluções em que vivemos. A tentativa de reproduzir estes modelos na Educação Profissional tende ao fracasso.

Ao discutir a prática docente dos professores universitários, Anastasiou (1998) destaca um fenômeno que se aplica aos professores que estão hoje assumindo a carreira docente nos IFs: modelos conservadores acabam se reproduzindo.

[...] existe uma didática nas salas de aula, derivada de modelos e/ou esquemas de ação docente que se conservaram e/ou se fixaram. Se assim ocorre, esta ação docente é derivada de quais determinantes? Tal como se dá hoje, ela possibilita o efetivar do que seja realmente ensino e aprendizagem? (ANASTASIOU, 1998, p.22)

A reflexão que a autora propõe é justamente no sentido de avaliar a eficácia das didáticas conservadoras. Considerando que a reprodução não é reflexiva, precisa-se entender de onde se originam as práticas que se fixaram e quais são os resultados produzidos, para conduzir a busca de novos modelos.

Outro aspecto a ser analisado refere-se à representação que o engenheiro tem de si enquanto profissional. Há certo preconceito em relação ao "professor", relacionado possivelmente à ideia que a sociedade atual atribui a profissão de professor. É comum estar ligada a uma opção sem grandes atrativos. Baixos salários e precariedade estrutural das instituições, somados a um *status* desvalorizado, contribuem para esse cenário de desmerecimento. Em alguns casos, demoram a assumir a profissão. Parece uma opção provisória ou secundária. A alternativa aponta, muitas vezes, por um concurso público ou uma oportunidade incentivada pela família. Entretanto, há os que acabam identificando-se com o ofício e assumindo os desafios decorrentes da sua opção.

Esta dissertação não tem como propósito discutir a formação dada nas Engenharias ou nos cursos superiores sem formação pedagógica. Cabe, porém, destacar alguns pontos que podem contribuir para esta análise. Em primeiro lugar, o trato com as Ciências Humanas é geralmente mínimo por não se tratar da finalidade principal da formação esperada para estes profissionais. Outra característica é a fragmentação do conhecimento, expresso em disciplinas isoladas, que não dialogam. Os cursos tendem a enfatizar os aspectos cognitivos, a memorização, o

treino, o cálculo. São poucas as experiências relativas à integração curricular nas Engenharias, por exemplo. Morin (1999) afirma que as disciplinas trazem os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Para ele, produzem também ignorância e cegueira. Estes aspectos precisam ser considerados quando pretendemos traçar o perfil dos professores sem formação inicial na área da educação.

2.2.4 Formação Continuada

Tratar da temática "Formação de Professores" é um desafio complexo. Embora se refira a um campo já legitimado como de fundamental importância para garantir a qualidade da Educação, por outro lado ainda carece de propostas de êxito, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

De um modo bem amplo, é possível dizer que, atualmente, há grandes esforços entre os educadores no sentido de se discutir e aprimorar a formação de professores, tanto inicial, quanto continuada.

Ao iniciar esta discussão, cabe mencionar a questão da formação inicial de professores. Ainda que nos últimos anos, cursos de formação inicial (Licenciatura) estejam passando por várias reformulações, a ênfase destes cursos ainda é basicamente teórica. As relações com a prática profissional ainda são estabelecidas com muita dificuldade. Quando o estudante torna-se professor, fatalmente acaba percebendo as lacunas de sua formação. Segundo Zanella (2011, p. 06):

As deficiências da formação inicial de professores são destacadas após os primeiros anos de trabalho docente, quando, ao entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, eles se descobrem em um mundo ao qual não estão preparados. Em vista disso, acabam sofrendo com o domínio de sala e com os métodos necessários para levar os alunos à construção do conhecimento, e acabam optando pela prática de transmissão de conteúdo, mais fácil e confortável. Sem uma preparação pedagógica real, os professores das diversas licenciaturas acabam mantendo a pedagogia tradicional de repasse de conhecimento. (ZANELLA, 2011, p. 06)

Portanto, diante das dificuldades que vão sendo enfrentadas no seu cotidiano é que o professor começa a ter mais clareza das deficiências da formação inicial que teve. O próprio exercício profissional da docência provoca, por si só um amadurecimento e entendimento de alguns aspectos da prática docente que passavam despercebidos até então.

A relação do professor com o conteúdo, que vai sendo transformada no decorrer da prática. Trata-se de uma referência para os iniciantes na carreira, que valorizam a transmissão do conteúdo acima da apropriação dos saberes didáticos. As dificuldades que vão surgindo, na relação com os alunos, nas suas diferenças, servem de alerta que mobiliza a busca de aprendizado pedagógico.

O convite é, além dos mencionados, superar também o imediatismo e o improviso e iniciar um processo de reflexão que conduza a estas mudanças e consolide novas concepções.

Mobilizar professores e alunos em torno de projetos interdisciplinares pode ser considerado um desdobramento da prática reflexiva. Ao perceberem os limites das propostas tradicionais fragmentadas e insuficientes, na coletividade os profissionais professores vão percebendo a necessidade de romper os paradigmas obsoletos e pensar novas configurações para os processos educativos.

Enfatizar a formação dos professores dá um sentido de pertencimento e valoriza a profissionalização do ofício. Pimenta chama de “política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2012, p.35)

O profissional e a instituição que se sentem valorizados estão em melhores condições de discutir e propor as melhorias educacionais necessárias. Portanto, é possível acreditar que a formação de professores pode ser um dos mais importantes pontos de partida.

Frente aos desafios que encontra em seu cotidiano profissional, o professor passa a desenvolver estratégias, em grande parte, intuitivas, de autoformação. Ciente que não está suficientemente preparado, as tentativas são feitas, muitas vezes buscando em colegas mais experientes respostas aos questionamentos que vão aparecendo, quando não, usando as referências docentes que teve enquanto discente. Desse modo, a prática docente vai sendo reinventada, os saberes vão sendo construídos e consolidados na medida em que as práticas vão sendo explicitadas. E desta maneira se organizam e se fortalecem.

A Universidade que atua na formação inicial de docentes costuma propagar sua responsabilidade de estabelecer as relações teoria/prática, mas não consegue aproximar-se efetivamente do professor em serviço. Sem dúvida, esta aproximação seria (será) importante na medida em que prepara e efetivamente “forma” o professor. No discurso ideal, demonstra-se o entendimento que a formação continuada é um processo ligado à formação inicial. Neste sentido, Barcelos e Villani (2006, p.94) indicam a escola como lugar de formação inicial:

Por outro lado, parece essencial e necessária a utilização da escola como lugar da formação inicial para a construção de saberes por parte dos futuros professores, porque ela oferece situações reais contextualizadas. Compartilhamos do pressuposto de que ser professor/a implica construção de um repertório de saberes docentes, a partir de ações educativas refletidas com ajuda teórica, porém no contexto das relações sociais que caracterizam a organização escolar. Portanto, torna-se premente o reconhecimento da escola como espaço necessário para o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada no intercâmbio de experiências e na reflexão compartilhada entre universidade e escola, porque os saberes profissionais, que englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes são mobilizados, construídos e incorporados somente na prática. (BARCELOS e VILLANI, 2006, p.94)

Seguindo nesta direção, a formação inicial tende a estar cada vez mais próxima da formação continuada, especialmente no sentido de capturar da prática os saberes e as competências necessárias aos docentes.

Aparentemente, um aspecto fundamental a respeito da formação continuada pode ser o de suprir as falhas da formação inicial. Entretanto, este não pode ser considerado nem mesmo um ponto de partida. Seria atribuir um caráter simplista e prescritivo, muito distante do real significado de tal processo. É possível afirmar que a formação continuada é imprescindível, mesmo diante de uma boa formação inicial.

A discussão a respeito da formação continuada não é uma novidade para os educadores e pesquisadores. O tema é amplamente tratado e estudado, gerando inquietações e tensões que repercutem na formulação de políticas públicas. Estas também se desenvolveram com a intenção de dar destaque ao tema. O Plano Nacional de Educação estabelece metas para a formação inicial e continuada dos professores, apontando a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação. Sobre formação continuada, a LDB define, no art. 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Na mesma Lei (art. 67, inciso II) indica que os

sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive prevendo afastamento remunerado.

Entretanto, o entendimento e a prática na formação continuada geralmente ficam em torno da promoção de cursos, palestras, eventos e atividades pontuais dentro das temáticas educacionais reproduzindo, de certa forma, as mesmas falhas vistas na formação inicial: ênfase na teoria, pouca ou nenhuma relação com a prática, falta de contextualização com a escola real. Os programas "enlatados" de formação continuada geralmente limitam-se em propagar receitas prontas para que os professores os reproduzam em sala de aula, não conseguindo sair da superficialidade. Não se pode negar que a prática da formação continuada já é reconhecida e legítima, entretanto pode-se dizer também que estamos no início de uma longa caminhada.

Como identificar exatamente qual formação o professor necessita? Na sua própria ótica, partindo de uma reflexão inicial ele percebe que o domínio dos conteúdos é insuficiente para a sua prática. Precisa-se de conhecimentos pedagógicos e de uma compreensão ampla do ensino, dos alunos, dos professores, de aprendizagem e de capacidade de contextualizar esse processo - histórica e socialmente - de modo crítico.

Assim, Zanella (2011) afirma que o mais importante para a formação continuada dos professores é sua participação na criação dos processos de formação. Ela menciona que estes devem assumir seu lugar, ativamente, como propositores e participantes, atuando sobre os problemas enfrentados e buscando ferramentas que apontem soluções. Destaca, também, a importância de que instituições tenham autonomia para desenvolverem propostas de acordo com suas realidades. O envolvimento dos professores tende a torná-los ativos e responsáveis pelas mudanças que se desdobrarão na prática.

Ainda neste sentido, Zanella ao citar Imbernón (2011) descreve que a formação continuada deve estar preocupada com:

A reflexão sobre a prática sobre um contexto determinado. [...]; A criação de redes de inovação. [...]; A possibilidade de uma maior autonomia na formação [...]; Partir dos projetos das escolas. [...]; Potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que "aprendam". (IMBERNÓN apud ZANELLA, 2011, p. 39).

Assim, destaca-se que a consciência do contexto é o ponto principal. A formação é um processo interno e coletivo. Sua base é a reflexão sobre a prática e

seus desdobramentos. Como resultado, espera-se que haja mudança no tipo de formação individual, colaboração como processo, formação não-fragmentada e apoiada num maior conhecimento subjetivo. Zanella (2011) afirma, ainda, que a formação possibilita ampliar a comunicação e o intercâmbio de experiências, partir de situações problemáticas, fazer a análise do coletivo e unir a proposta de formação com um projeto de inovação. Por fim, ressalta a possibilidade de combinar a atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica, de incentivar uma cultura colaborativa e abrir mecanismos de construção da aprendizagem.

Neste sentido, a concepção de formação continuada vai assumindo novas dimensões. É importante que seja criado um ambiente que possibilite, de modo coletivo, que o grupo envolvido avance no aspecto da colaboração, crie formas de troca de experiências, desconstrua paradigmas e caminhe para uma inovação estrutural do processo educativo. E a partir do momento que os professores sentem o pertencimento, percebem-se capazes de conduzir e opinar sobre a própria formação, e o processo de formação continuada torna-se significativo, traz motivação e estabelece vínculos entre eles e até com a própria instituição.

As novas exigências que os professores vêm enfrentando estão relacionadas aos novos desafios da contemporaneidade, sofrendo pressões inclusive inesperadas e para as quais, muitas vezes, não estão preparados. Para Gabardo e Hagemeyer (2010, p.100):

As novas configurações culturais e contextuais, que modificam as estruturas sociais do trabalho produtivo, dos processos científicos e tecnológicos, instigam conhecimentos novos e intercessórios, que interferem nas conformações culturais dos grupos sociais e requisitam atitudes diferenciadas nas instituições e práticas sociais. O professor hoje, na instituição escolar, formado sob os estatutos da modernidade calcados na racionalidade técnica, desenvolve suas práticas, tencionado por essas novas necessidades, as quais superam suas possibilidades de formação. (GABARDO e HAGEMeyer, 2010, p.100)

Qualquer proposta de formação continuada deverá ter como norte estas novas configurações e precisará superar a fragmentação dos processos de formação de modo dialético. Porém, esses mecanismos só podem ser desencadeados a partir da necessidade prática e real, de pessoas de fato incomodadas com os resultados produzidos até então, que permitem a crítica necessária sobre métodos, linguagens, ações e reações. Propostas impostas e formatadas não conseguem dar conta da dimensão objetiva e subjetiva do trabalho pedagógico, nem produzir transformações.

Na reflexão das autoras citadas anteriormente, o conceito de *habitus* (tomado de Bourdieu) recebe destaque na discussão da formação do professor. As transformações da prática do professor decorrentes da formação continuada são, fundamentalmente, modificações do *habitus*. Elas afirmam que esta cultura escolar que compõe o *habitus* deve ser tomada não como característica de processo imutável, mas como possibilidades de novas práticas, resultado da modificação do *habitus*. (Gabardo e Hagemeyer, 2010).

Muitas ações humanas são produto de mecanismos inconscientes, naturais e automáticos. A noção de *habitus* é o conjunto da percepção, pensamentos e ação. É uma adaptação do sujeito, onde mecanismos são criados, ainda que com certa inovação, permitindo acomodação nas situações cotidianas (Perrenoud, 2001, p. 162). Este *habitus* profissional que é construído na escola, resulta em ações pedagógicas muito mais conservadoras do que conscientes. As ações tornam-se rotinas reprodutoras que acabam por justificar opções dentro da prática docente.

O processo de formação continuada numa perspectiva reflexiva tende a causar mudanças no *habitus* pedagógico, visto que, ao desencadear a reflexão sobre a prática, incentiva à tomada de consciência e a evolução de hábitos. Além da prática reflexiva, para Perrenoud existem outros mecanismos que desafiam o *habitus* como a observação mútua e a metacomunicação com os alunos. Estes processos resultam e tomadas de consciência fundamentais para alcançar o que chamou de lucidez. Entretanto, não se trata de um processo fácil. Há uma grande resistência nesta confrontação:

Trabalhar sobre o *habitus* não é confortável. É aceitar ser confrontado com aquela parte do eu que se conhece menos e que se preferia que não emergisse. Quem pode assumir esse risco se não se vê proveito nisso, se essa conduta não é tematizada, encorajada, mostrada, se ele se sente só com a sua lucidez, como um imbecil em um mundo em que cada um afirme suas incertezas? (PERRENOUD, 2001, p.184)

Deste modo, reafirma a importância de um trabalho de conscientização coletivo, onde o confronto torna-se significativo e o profissional não se sente o "único" em busca de mudanças.

As novas práticas, que resultam deste processo, confluem para o que alguns autores chamam de "reinvenção da própria escola". Todos os agentes tem um importante papel, não cabe descrevê-los aqui e, neste caso, o professor é destaque nesta pesquisa. As relações, as influências e os papéis dos outros sujeitos são

interdependentes e muitas vezes, difusos. Entretanto, à medida que o professor torna-se competente e maduro para analisar, identificar as dificuldades enquanto profissional, buscar soluções e compartilhar com outros, os caminhos para propostas inovadoras estarão sendo abertos.

Na tentativa de definir o processo de formação continuada, pode-se incorrer no erro de simplificar e reduzir as suas dimensões. Trata-se de um processo muito mais amplo do que a discussão de técnicas de ensino. Perrenoud (2000, p.158) alerta a respeito:

A formação contínua acompanha também as transformações identitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente, o aperfeiçoamento não é uma invenção dos dias de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização de novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. (PERRENOUD, 2000, p.158)

Por isso, é fundamental compreender que todas as etapas (inicial ou continuada), todos os espaços (internos e externos) e todas as relações são importantes no processo de formação continuada. Tudo isto desenha a complexa dinâmica que o envolve. É preciso considerar, também, que as experiências pessoais do professor, a realidade da escola local e as relações sociais estabelecidas implicam (mesmo que indiretamente) na forma que as mudanças são absorvidas e passam a compor o processo de formação.

Além disto, enquanto faz opções didáticas, propõe atividades aos seus alunos, usa sua criatividade para ensinar, aprende com as experiências dos colegas (ainda que informalmente) desencadeia processos formativos. Oliveira (2008, p. 47) comenta:

Isso significa dizer que o processo de formação docente associa-se de modo efetivo e importante ao fazer docente, tanto se pensarmos nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática e para ela revertidas após processos de reflexão, nem sempre voluntários nem conscientes, quanto se pensarmos nos processos de interação de cotidianos com outros colegas e nos diálogos estabelecidos com estes, seus fazeres e reflexões ou, ainda, nas aprendizagens mais ou menos formais, realizadas através dos contatos com a produção acadêmica ou através da participação em cursos de atualização. (OLIVEIRA, 2008, p. 47)

Assim, fica difícil definir os espaços da formação e do fazer docente: ambos confundem-se e interagem. A compreensão ampla desta dinâmica, ainda que complexa, reconhece e valoriza as diversas formas onde os processos de formação se manifestam.

Cabe observar aqui que, diante da postura racional ainda muito presente no pensamento acadêmico, o professor ainda valoriza os aspectos teóricos considerando-os superiores em relação à prática. Assim, tem dificuldade de reconhecer o quanto aprende com a prática. Extrair aprendizado da própria experiência é um exercício importante a ser incentivado. A conhecida dicotomia teoria/prática precisa ser constantemente combatida.

Outro aspecto importante para esta discussão é a compreensão a respeito dos conceitos que levam à escolha pela profissão de professor e pelos significados contidos na dimensão social. A opção pela profissão de professor passa por valores pessoais e as experiências de vida influenciam nesta decisão. Referindo-se aos professores que ingressam na docência sem formação pedagógica a escolha tem a ver com valores familiares e também a identificação com a missão social do professor e suas representações. Como comenta Cunha (2011), o papel do professor para a sociedade também influencia na concepção que ele mesmo tem de sua profissão:

A sociedade contemporânea já produziu a ideia do professor-sacerdote, colocando a sua tarefa em nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos. A mistificação do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e agir. Evoluiu posteriormente a ideia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse alcançado. São vistos como os "proletários das profissões liberais". (CUNHA, 2011, p.26)

A compreensão dos papéis que o professor foi assumindo historicamente ajuda a definir melhor o papel social do professor contemporâneo. Um pouco dos significados históricos ainda permanece presente na concepção de quem é este professor hoje. O professor pode reconhecer-se no conceito que a sociedade atribui a ele.

É importante identificar que a percepção que o professor tem de sua própria profissão interfere no seu envolvimento dentro do processo de formação. A condução do processo de formação de docentes é capaz de definir, diante das escolhas, das propostas, das posturas defendidas, a concepção que se tem de educação e do papel da escola na sociedade, trata-se de uma formação política e filosófica. Conceitos de cultura, concepção de homem e de sociedade e modos de ensinar e aprender serão revisitados. Afirma Cunha (2011, p.27) "Assim sendo, a normatividade básica da educação provém de um saber mais radical, de um saber

dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade”.

A mesma autora destaca, ainda, que a formação de professores tem que pressupor um processo de conscientização que remete a uma postura ativa e crítica. A consciência, sobre os aspectos tratados anteriormente (fincados na perspectiva histórica e social) é um passo fundamental a ser trabalhado.

No decorrer da formação (entendido enquanto processo permanente) é possível destacar aspectos interessantes. É comum perceber que o professor assume um novo discurso na medida em que se familiariza com o "idioma pedagógico", com expressões teóricas e com a escola, porém mantendo a dificuldade de colocar o que teoriza em ação. Na fala dos professores, incorporam-se gradativamente elementos que indicam novas tendências e novos modos de ensinar. Entretanto, não há conexão nas ações. As práticas são, muitas vezes, híbridas, incoerentes e reprodutoras, indicando que as "teorias" não são facilmente transferidas.

Ao assumir e participar de uma proposta de formação, reflexões neste sentido vão sendo oportunizadas. Além disso, esta apropriação não é individual, dá-se nas relações e interações com outros sujeitos e com novos saberes.

Quando alguns professores foram indagados sobre o que fariam se tivessem envolvidos na tarefa de formar professores, segundo a pesquisa de Cunha (2011 p.113-155), eles apontaram os seguintes pontos em comum, os quais destacariam como necessários: gostar de ensinar, ter domínio do conteúdo, ter gosto pelo estudo e adquirir conhecimentos pedagógicos específicos. Reconhece-se que o sentimento de afeto pelo ofício é imprescindível, bem como a competência teórica de sua área, a necessidade de continuar aperfeiçoando-se e a apropriação dos saberes pedagógicos. Entretanto, esta identificação não supõe, necessariamente, conscientização.

Ao levantarem estes temas, os professores acabam apontando para as próprias necessidades, que são percebidas na própria vivência. Fica a reflexão sobre até que ponto isto tem sido trabalhado nos espaços de formação e de que forma.

2.2.5 Reflexões Sobre a Prática no Cotidiano Escolar

É necessário, inicialmente, reconhecer o quanto é difícil separar em partes a complexidade do que se passa no cotidiano escolar: ao mesmo tempo ocorre formação continuada, ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação, produção, reprodução, inovação. Todas as partes que compõe o cotidiano escolar tem ligação e fazem parte do processo de reflexão sobre a prática. Portanto, a análise do cotidiano escolar requer o entendimento dialético e competência de apreender diversos elementos em suas inter-relações e interdependências.

O processo de formação do professor se dá no fazeres cotidianos, exatamente onde estão postas as contradições. Segundo Oliveira (2008, p.44):

A vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re) definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e alternativas para uma intervenção. (OLIVEIRA, 2008, p.44)

Assim, é possível dizer que, do olhar reflexivo sobre a vida cotidiana, são extraídas possibilidade de compreensão e transformação da realidade. Este objetivo de gerar mudanças tem a ver com a natureza do trabalho do professor, na relação com os alunos e com o conhecimento. Não seria possível compreender tal processo de modo estático e conservador.

Neste cenário de tensões e contradições é que a formação continuada produz inovação do trabalho docente e na organização do trabalho pedagógico na escola. Entretanto, como já foi comentado anteriormente, as modificação que se dão pela e na prática são muitas vezes, menos identificáveis e menos valorizadas. Os saberes cotidianos costumam ficar em segundo plano diante dos saberes acadêmicos. Pode-se dizer que há certo preconceito para legitimá-los.

Porém, como destaca Cunha (2011), outras dimensões do cotidiano do professor corroboram para a formação docente:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida social na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais, e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente. Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes. (CUNHA, 2011, p.34)

O caráter social e a perspectiva coletiva é a porta para a análise da realidade da vida cotidiana. A interação com outros sujeitos e a conjuntura espacial e temporal inseridas na realidade são premissas a serem consideradas como dimensões da análise do cotidiano e também, da formação continuada. Um determinado professor, em uma determinada escola, estabelece relações únicas, devido sua própria história e as interações que se permite estabelecer. Jamais suas sínteses poderiam ser iguais, igualadas as de outros professores. Entretanto, o exercício de estabelecer diálogo com seus pares estabelece também semelhanças e apontam para um objeto compartilhado em torno dos objetivos educacionais comuns.

Trata-se, portanto, de transformações no cotidiano. A formação continuada de docentes pode ser uma das poucas alternativas para revolucionar as estruturas tradicionais tal como estão instituídas. E, associada à discussão curricular (na verdade, sempre interligada, pois não é possível refletir sobre a prática sem refletir sobre o currículo em ação) que a formação de professores desafia o instituído. Segundo Ferraço (2008, p.37):

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entre lugares culturais que são as escolas, os professores praticam currículos e processos de formação continuada que não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, e que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o instituído. (FERRAÇO, 2008, p.37)

Assim, "... *abrindo brechas que desafiam o instituído...*" explicita o potencial transformador da formação continuada para superar as estruturas rígidas e obsoletas.

Para Cunha (2011, p.30), abrem-se possibilidades para uma nova ordem pedagógica:

O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. (CUNHA, 2011, p.30)

Portanto, o compromisso em torno da formação de docentes demonstra-se fundamental, como parte do planejamento das ações pedagógicas dentro da escola e para a gestão educacional.

Neste sentido, a formação continuada não pode ser entendida apenas como estratégia voltada aos professores sem formação inicial na área da educação. A

formação ofertada pelos cursos de Licenciatura sofre críticas no que diz respeito à qualidade e a efetiva preparação dos que pretendem ingressar no magistério. Devido às precárias condições de funcionamento e a baixa qualificação dos docentes, entre outras causas, corre o risco de não atingir seus objetivos. A este respeito, Pimenta (2012, p.18) afirma: "Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore com sua formação". Porém, a realidade denuncia que esta preparação é insuficiente. Assim, não é possível afirmar que apenas os professores com graduação em bacharelados e em cursos superiores de tecnologia são os únicos que tem necessidade de acesso à formação continuada. Essa ação é necessária a todos os profissionais docentes, inclusive os licenciados. A formação continuada tem um papel importante na construção destes significados da docência e na compreensão dos processos educativos.

Não cabe aqui, entretanto, a discussão mais aprofundada sobre os cursos de licenciatura. A intenção é propor caminhos para a formação continuada de professores em serviço. O objetivo é destacar que esse processo tem um peso enorme na qualificação do ensino e na constituição da identidade institucional.

Não é comum encontrarmos ambientes escolares que privilegiem espaços de discussão pedagógica. Outras atividades são colocadas em primeiro plano e, não há priorização de tempo, nem de espaços, visto não haver motivação para estabelecer propostas de formação mais consistentes. Silveira e Moreira (2003, p.61) apontam:

Outro aspecto levantado pelos professores é que na instituição, a maioria das reuniões pedagógicas, quando realizadas, são semestrais ou quando acontece algum problema sério em termos de relacionamento professor-aluno. Poucos são os departamentos que promovem reuniões com o objetivo de discutir questões pedagógicas e proporcionar trocas de experiências. Talvez seja este um dos motivos dos professores não perceberem que tais reuniões podem contribuir significativamente para a melhoria da sua prática pedagógica. Por não terem essa consciência, são poucos os professores que se interessam em participar. (SILVEIRA e MOREIRA, 2003, p.61)

Os professores, de modo geral, não desenvolveram o hábito, portanto, não estão acostumados a refletirem sobre a prática pedagógica de maneira regular, permanente, constante. Observa-se que os discursos (de "reflexão") são voltados essencialmente para a avaliação dos alunos e para a responsabilização dos sistemas de ensino, sobretudo quando se trata de atribuição de culpabilidade com

respeito ao fracasso escolar. São indicados os “culpados”, sejam eles pais, sociedade e, principalmente, o aluno. A reflexão raramente se aprofunda, no sentido de tornar-se prática reflexiva, desencadeando uma busca por novos saberes e no desenvolvimento de novas competências. Não se chega ao ponto de proposições que alterem as ações docentes ou a organização da escola. Aparentemente, a “tradição” e o “sistema” acabam mantendo-se protegidos.

Quando se pensa em formação do professor em serviço, o ponto de partida deve ser sempre a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Freire (1996, p.39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39)

O professor que ingressa na carreira com pouca ou nenhuma experiência de sala de aula, está fazendo a sua própria construção, na busca da sua própria identidade profissional. Ele vem com modelos, conceitos e até mesmo resistências que irão ser desconstruídos ou até mesmo reforçados, dependendo de como a instituição se compromete com a formação de professores, da motivação que recebe para fazer a autoformação e das relações que estabelece com os outros colegas de trabalho.

É na formação e na autoformação que se oportuniza o conhecimento na ação e na reflexão na ação. Por isso, tal proposta pode ser considerada fundamental para que a prática do professor seja questionada, analisada e transformada. Para Gómez (1998, p.371):

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo se abrem para consideração e questionamento individual ou coletivo não apenas a situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também os procedimentos utilizados... Enfim, supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e seu contexto. (GOMÉZ, 1998, p.371)

Assim, é justamente dentro da escola, diante da complexidade do seu cotidiano, que se encontra o melhor espaço de formação profissional do professor. É na ação, sobretudo na ação reflexiva, que se conquista a identidade e compreensão do significado de “ser professor”.

Além disso, cada escola é um espaço único, singular. É mediante tal singularidade que as relações são estabelecidas e conceitos de docência são construídos. Nela podemos captar a prática docente. Hernández (1998) afirma que se pode aprender com os modelos empregados, com o marco da reflexão pedagógica utilizado ou a atitude profissional desenvolvida numa escola ou numa sala de aula.

Não seria incorreto dizer que a formação do profissional docente se dá, na realidade, muito mais em serviço, enquanto atua e realiza a docência, do que sentado (muitas vezes, passivamente) num banco escolar de um programa de formação pedagógica. Não há aqui desmerecimento desse tipo de iniciativa, mas uma crítica implícita a certos programas que se utilizam de métodos e técnicas obsoletas, e que não chegam a afetar do ponto de vista teórico e prático, as ações dos professores em sala de aula. Programas regulares de formação têm o seu valor, mas não substituem o espaço da formação continuada.

A formação pedagógica influencia diretamente no modo de ser do professor e é valorizada por ele na medida em que responde as necessidades diretas que apresenta. Nesse sentido, Cunha (2011, p.160) comenta:

A formação pedagógica é, para esses professores, também um fator de influência no seu modo de ser. Constatei, entretanto, que não se pode falar em formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostraram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere a objetivos, filosofia, duração, significado etc. Percebi ainda que, quanto mais ela responde as necessidades dos professores no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas e fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para eles, tal informação foi significativa e influenciou novas formas de ser. (CUNHA, 2011, p.160)

Assim, a influência do processo de formação afetar e produzirá resultados nas práticas de todos os envolvidos no processo educativo. A identidade profissional em construção vai sendo definida e o professor vai “nascendo” dentro desse processo de identificação.

Para caminhar na direção da concretização de uma proposta de formação continuada, toda a organização e prática da instituição deve se adaptar e assumir como projeto prioritário. A organização do tempo do professor terá que ser repensada, pois a garantia do espaço privilegiado para essa formação é imprescindível. A gestão precisará assumir que a formação continuada passe a ser

tão importante quanto o estar em sala de aula. Os benefícios serão notados e a participação ativa de todos faz com que o processo torne-se parte viva da instituição.

Os novos paradigmas implementados do mundo do trabalho, pautados na revolução tecnológica e nas exigências de competências que envolvem relações técnicas, uma visão de mundo globalizada e atitudes éticas, também impõe desafios aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Fazendo referência às estas mudanças necessárias, Machado (2008, p.8) afirma:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho. (MACHADO, 2008, p.8)

Desta forma, estes novos desafios tencionam e provocam constantemente o professor no exercício da sua profissão na atualidade. Na prática, em meio às ações cotidianas, o docente precisa ser instigado no sentido de superar a perspectiva imediatista e refletir sobre seu papel nos significados mais amplos e complexos que devem ser considerados, que extrapolam a sala de aula. Neste sentido, a mesma autora destaca alguns aspectos relevantes, quanto à concepção do significado da formação continuada:

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p.12)

Assim, é possível descrever um pouco do perfil do docente para Educação Profissional e Tecnológica: contempla a criatividade, a flexibilidade, a cooperação, a capacidade crítica e o compromisso social. Sobretudo, implica em assumir que há saberes e competências próprias do ofício do professor e que a formação continuada é importante para sua apropriação. O profissional precisa assumir que é de sua responsabilidade priorizar e buscar para si tal qualificação. Trata-se de um desafio aos professores que iniciam na docência sem formação pedagógica.

A falta de conhecimento pedagógico limita didaticamente a ação do professor oriundo de uma área estritamente técnica (Engenharias e Tecnologias, por exemplo) como também dificulta a análise do contexto que envolve o processo educativo, visto ser esse um processo deveras complexo e multideterminado. Os limites também podem ser apontados no que diz respeito à análise da resposta dos educandos e das relações que são estabelecidas em sala de aula.

Desafiador, não apenas para os docentes que não possuem formação pedagógica, é compreender a dimensão humana da docência. O tecnicismo, principalmente, tratou de desumanizar a educação ao ponto de sobrepor técnicas e conteúdos escolares a aprendizagem para a vida. Estamos resgatando o sentido do mestre que, enquanto humano, ensina a viver e compreender a existência. A formação inicial do professor sem formação pedagógica, pautada na aplicação e transmissão de técnicas, não favorece o entendimento desta perspectiva. Arroyo (2011, p.54), ao falar do sentido do ofício do professor, destaca:

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos, que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício. (ARROYO, 2011, p.54)

De fato, a mera transmissão de informações não dá conta da formação humana. A aplicação de técnicas de ensino não promove a formação humana. A intenção é recuperar de fato o sentido humano do ofício do professor e poder trabalhar com esses elementos na formação continuada. Pimenta (2012, p.18) defende a essência do ofício quando diz: que “[...] a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]”. A interpretação do significado desta tarefa tende a denunciar, em primeira instância, a ênfase dada aos conteúdos e as técnicas, em detrimento da compreensão das relações humanas. Cada vez mais, com a amplitude do acesso à informação, será mais fácil "saber" o conteúdo. Portanto, os esforços em torno dos conteúdos vão se tornando pouco eficazes.

Entretanto, as mesmas transformações estão assumindo novos patamares, trazendo novas exigências para os docentes, que tem um papel fundamental dentro de todo o processo educativo.

De acordo com seu processo formativo, os professores enquadram-se, ainda que de modo híbrido e difuso, em diferentes classificações, que acabam norteando suas ações pedagógicas. Gómez (1998) descreve quatro perspectivas básicas, a fim de distinguir concepções e enfoques presentes na formação de professores. São elas: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.

A perspectiva acadêmica é ainda, atualmente, muito presente enquanto concepção de formação de professores. Baseia-se no fato do professor ser detentor dos conhecimentos acadêmicos e na sua transmissão aos estudantes. O ensino é baseado na teoria e nas estruturas que o conhecimento científico assume dentro das disciplinas. O conhecimento teórico é preponderante, diante dos conhecimentos didáticos.

A perspectiva técnica considera que a atuação profissional do professor deve ser pautada na aplicação de métodos científicos e no uso de técnicas aplicadas ao ensino. Ações mecânicas e opções metodológicas supostamente "neutras", descontextualizadas dos aspectos sociais e políticos são as competências profissionais mais desejáveis.

A perspectiva prática tem como base a formação do professor a partir das experiências práticas. As ações docentes são tomadas por meio de uma sabedoria adquirida diante das dinâmicas complexas das relações travadas em sala de aula. No sentido de superar o caráter tradicional e reprodutor desta perspectiva, essa concepção foi sendo superada pelo enfoque reflexivo sobre a prática. Conforme Gómez (1998) destaca, Schön faz uma análise aprofundada sobre o tema:

Schön propõe o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva. Schön explora as peculiaridades do "pensamento prático" do profissional, o pensamento que este ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática. Esta habilidade ou conhecimento prático é analisado em profundidade por Schön como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Não se pode compreender a atividade eficaz do professor quando enfrenta os problemas singulares, complexos, incertos e conflitantes da aula, se não se entendem esses processos de reflexão na ação. (GOMÉZ, 1998, p.368).

A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social vai tomar como base, na formação do professor, o desenvolvimento de valores no sentido de desenvolver a consciência social, crítica e ética, voltada para a emancipação individual e coletiva, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. O ideal é o

da transformação social, onde o professor, o aluno e a escola são fundamentais e imprescindíveis para atingir tais objetivos. A sala de aula é o espaço para pensar e mudar a sociedade. Assim, o autor trata dos aspectos fundamentais do professor, nesta perspectiva:

Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc.. Em terceiro lugar, o desenvolvimento das atitudes que requer o comportamento político do professor, como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e de trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração. (GOMÉZ, 1998, p.374).

O pensamento revolucionário proposto pelo autor supera a condição reflexiva e salta para uma dimensão transformadora da ação educativa. Fica claro que sem esse professor almejado, os currículos diferenciados, os projetos de alcance social, as "transgressões" defendidas por autores como Hernández, Arroyo e Freire tornar-se-ão utópicas. O professor é imprescindível no protagonismo de tais mudanças.

Como ponto de partida, é preciso definir os conteúdos que devem fazer parte da formação de professores. Os chamados de saberes da docência devem ser trabalhados na formação de professores em serviço. Estes saberes vão sendo adquiridos, com o tempo e com a experiência. Entretanto, um processo planejado de formação continuada pode favorecer esta apropriação. Tardif (2012, p.109) fez uma descrição destes saberes e serão mencionados a seguir:

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização destas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares do trabalho.
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são utilizados e mobilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobilizam conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
- É um saber complexo, que impregna tanto os comportamentos do ator quanto sua consciência discursiva.

- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
- Como a personalidade do professor é um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado.
- É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi, e ao que é.
- Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho em sala de aula com os alunos, o saber experiencial dos professores é um pouco formalizado.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no uma carreira.
- Por fim, é um saber social, construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. (TARDIF, 2012, p.109)

Partindo da compressão destes elementos, é possível identificar que todos estes saberes precisam ser desenvolvidos, discutidos, refletidos e apropriados pelo professor no processo de formação continuada. O caráter individual e coletivo se mistura dialeticamente, e acabam sendo tratados de modo indissociável. Na descrição proposta por Tardif (2012), fica claro que a natureza do trabalho de formação de professores, pautados nos saberes experienciais da docência, é muito mais prática do que técnica, muito mais contextualizada do que fragmentada, muito mais crítica do que conservadora. O caráter humano e social presente nas relações dos atores do processo é o ponto de partida e de chegada da proposta formativa.

Uma alternativa para superar alguns desses limites é o incentivo a o trabalho de cooperação entre os professores. As possibilidades estão na amplitude das trocas que podem dar-se no âmbito coletivo, diante da construção de projetos interdisciplinares, que envolvam conhecimentos técnicos específicos que, ao serem compartilhados, são potencializados.

Assim, essa ação pode ser considerada, também, inovadora. Estimular a proposição de projetos transdisciplinares como opção metodológica na organização do trabalho pedagógico é uma forma de romper com as barreiras das formações técnicas especializadas.

Com o foco na relação que se propicia entre os professores, do ponto de vista de priorizar o trabalho em equipe, é possível se afirmar que esse caminho conduz também a construção da identidade do professor (não mais isolado), mas consciente do seu papel dentro da coletividade.

A proposta de organização do trabalho em torno de desenvolvimento de um projeto transdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de temas ancorados na realidade do aluno supõe a necessidade de desenvolver novas práticas de ensino e desencadeia a necessidade da discussão e da troca entre toda a equipe. Essa necessidade é o que legitimará e o que dará significado à formação pedagógica. Trata-se, inclusive, de um enfrentamento da própria formação fragmentada, baseando-se numa proposta diferente de organização curricular. A respeito do tema, Hernández (1998, p.52) defende:

O denominado currículo integrado pretende organizar conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNÁNDEZ, 1998, p.52)

Ao se falar em projetos transdisciplinares, estamos falando de outras inovações, entre elas as que se evidenciam nos estudos do currículo escolar, nas novas formas de gestão educacional, na concepção de tempo e espaços escolares, no entendimento do aluno enquanto centro do processo educativo, nas redes de conhecimento, nas práticas de avaliação processual, entre outras. São processos interligados, que repercutem nos resultados de todo o sistema escolar. A formação continuada é vital na garantia de implantação de propostas que indiquem a superação de concepções tradicionais de educação, especialmente pautadas na divisão das disciplinas e na fragmentação do conhecimento. Fazenda (1994) considera que a adoção de uma proposta de trabalho transdisciplinar requer novas atitudes:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo. (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

Neste sentido, a formação continuada pode oportunizar que a experiência profissional se solidifique em bases mais cooperativas e não competitivas. Portanto, o convite ousado de transformação das práticas obsoletas, que surge a partir da adoção de novas posturas diante da concepção de Ciência, de opções metodológicas e que se dá através do diálogo e da colaboração, tem estreita relação com a compreensão que o professor tem de si mesmo. A consciência e a percepção sobre estas dimensões pode fazer toda a diferença entre manutenção e mudança.

2.2.6 Competência Para Administrar a Própria Formação

Avançando um pouco mais nesta temática, é possível anunciar que o próprio professor pode assumir o protagonismo de sua formação, no sentido de assumir a responsabilidade da autoformação. Para Perrenoud (2000) administrar sua própria formação é uma das competências necessárias para ensinar.

Ele descreve o que chamou de "componentes principais" da competência de se administrar a própria formação contínua. Ele identifica da seguinte forma tais componentes: saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas, envolver-se em tarefas do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar dela.

Há, portanto, um reconhecimento quanto ao papel do "outro" na autoformação. Ela se constitui na relação coletiva que é construída entre os colegas. Ao explicitar suas experiências, ao envolver-se com a formação do outro, ao formular projetos comuns, o professor está, acima de tudo, consolidando sua autoformação.

Enquanto processo individual e coletivo, a autoformação é resultado de uma prática reflexiva. Segundo Perrenoud (2000, p.179):

A autoformação resulta, idealmente, de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que a uma experiência explícita da instituição. (...) A responsabilidade de sua formação contínua pelos interessados é uma dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício. (PERRENOUD, 2000, p.179)

De um modo contundente, o autor enfatiza o valor da autoformação na profissionalização do ofício. E identifica o projeto pessoal e coletivo como determinante, mesmo diante de propostas de formação continuada institucionalizadas.

Ainda, é preciso apontar que a autoformação do professor está relacionada à sua experiência de vida, quer na construção, quer na reconstrução da sua prática. Segundo Cunha (2011, p.53) “o conjunto de valores e crenças que dão origem a desempenho dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contorno a seu desempenho”. Toda a disposição e toda a construção da identidade profissional dependem do resultado da elaboração e da transformação (como produto) está vinculada com as experiências, com a cultura, com a história de cada um. Desta forma, o processo de formação, segundo o que está sendo proposto nesta pesquisa, reflete no questionamento dos valores, das experiências e possibilita ao professor a escrita reflexiva de novas histórias.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O presente estudo foi encaminhado como pesquisa aplicada, com a proposta de gerar conhecimentos para aplicação prática, diante da especificidade do seu problema. Adotou uma abordagem denominada qualitativa. Esta abordagem considera o processo e seus significados preponderantes. A análise é contextual e os aspectos subjetivos também são considerados. Neste tipo de pesquisa, a relação subjetiva do sujeito com o mundo real (objetivo) não pode ser dissociada. A análise dos dados é feita de modo indutivo e não é baseada em dados estatísticos.

Quanto aos procedimentos técnicos, é uma Pesquisa-Ação. É assim definida por ter sido concebida para ser realizada no interior de um problema coletivo, pressupondo participação ativa de todos os envolvidos em torno das soluções.

A opção deu-se, principalmente, pela definição ampla e por incorporar a participação e a identificação da pesquisadora com o grupo e com a problemática investigada. Como definição:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLENT, 2011, p.20)

Assim, a definição da pesquisa contribui para descrever como o trabalho foi desenvolvido. Neste estudo, há uma clara interação da pesquisadora e dos professores na situação envolvida. E, ainda, como explica Thiollent (2011, p.22):

[...] desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. O objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação. (THIOLENT, 2011, p.22)

Como a pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto para ser definida, no caso desta pesquisa, trata-se de um cenário complexo por se um ambiente educacional onde há uma série de conflitos éticos (comuns a qualquer grupo onde as pessoas interagem), onde o relacionamento entre os envolvidos na pesquisa teve que ser muito bem conduzido e negociado. Durante todo o processo foi feito um acompanhamento das decisões e das ações dos envolvidos no trabalho.

O resultado da pesquisa-ação, conforme a própria concepção metodológica prevê, tem como objetivo apontar soluções para os problemas apresentados na situação observada. Com ela, pretendeu-se aumentar o conhecimento e o nível de consciência dos envolvidos e não apenas lançar estratégias de ação.

Os objetivos da pesquisa são práticos, no sentido de responder ao problema referente à atuação profissional dos professores sem formação pedagógica no IFPR, mediante propostas de ações como frutos de reflexões sobre a prática.

O projeto de formação continuada de professores foi realizado com base nos estudos da Pedagogia em torno da formação de professores. As atividades ocorreram em reuniões realizadas no Campus Telêmaco Borba. O material de pesquisa foi produzido a partir dos problemas e das intervenções, originárias do próprio grupo, e de suas percepções a respeito do projeto.

Neste ambiente, a investigação foi realizada de acordo com a metodologia das pesquisas sociais. Assumiu, portanto, uma perspectiva argumentativa onde a colocação, a explicação e os encaminhamentos dos problemas são estudados conjuntamente entre pesquisador e participantes.

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível (Thiollent, 2011). Foram seguidos alguns temas, sugerindo uma divisão de fases como orientação. Cada etapa não foi, necessariamente, temporal e cronológica.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa é o campus Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná. As atividades do campus iniciaram em março de 2010 e os primeiros professores concursados iniciaram suas atividades em agosto do mesmo ano. Na ocasião, a equipe contava com 11 (onze) docentes e 2 (dois) técnicos educacionais. Ao iniciarem as atividades acadêmicas, a proposta de formação continuada também iniciou, especialmente para contribuir na ação docente. Diante da particularidade do cenário onde praticamente não havia professores com formação pedagógica, a formação continuada assumiu o papel de promover diálogos de cunho pedagógico. Atualmente (dados de 2014) dos 33 docentes, 21 não possuem formação

pedagógica. O grupo leciona para cerca de 500 alunos de Ensino Médio técnico integrado, cursos técnicos subsequentes e cursos de qualificação profissional.

Para este estudo, dois aspectos foram, fundamentalmente, considerados relevantes: a formação inicial da equipe e a experiência na docência. O perfil dos primeiros cursos ofertados pelo IFPR – Campus Telêmaco Borba indicou que os primeiros professores fossem das áreas técnicas. Ter licenciatura não é uma exigência de ingresso na carreira docente no IFPR. Assim, em Telêmaco Borba, tínhamos o seguinte cenário no seu primeiro ano de funcionamento, referente à formação inicial: sete Engenheiros (áreas: Computação, Florestal, Agronomia e Ambiental), três Graduados (áreas: Arquitetura e Urbanismo, Design de Produto, Ciência da Computação), cinco Tecnólogos (áreas: Design de Interiores, Mecânica, Processamento de Dados e Informática e dois Licenciados (áreas de Física e Língua Portuguesa). No total, dezessete professores participaram efetivamente, ao longo do primeiro ano da implantação do Campus.

Dentro deste grupo inicial, encontram-se poucos docentes com formação pedagógica inicial – (Licenciatura) – citados anteriormente. Este aspecto é relevante para considerar os desafios da implantação de uma proposta de formação continuada com foco na prática reflexiva, partindo do pressuposto de que não havia experiências anteriores significativas de discussão e reflexão pedagógica.

O outro aspecto importante refere-se à experiência profissional na docência. A média de experiência na docência ficou em torno de quatro anos. Sendo assim, a identidade profissional ainda estava sendo construída e o processo de identificação com o ofício do professor estava no início do processo.

No contexto externo, a própria instituição, ainda muito nova, está em processo de consolidação e construindo sua própria identidade. Todos os profissionais iniciantes estão num caminho de construção e aprendizado.

Outro aspecto a ser considerado, quanto à formação inicial destes novos professores, é com relação à caminhada nas ciências humanas e sociais, praticamente é inexistente ou frágil, dificultando a compreensão mais ampla e complexa de todo o contexto em torno da instituição escolar, e de todas as relações que envolvem o processo educativo. Há, também, diferentes áreas representadas, histórias de vida a serem consideradas (muitos são de fora da cidade, mudam de profissão e de cidade). A heterogeneidade do grupo foi um ponto relevante do processo.

Na ocasião da criação do IFPR, cerca de cem professores da UFPR iniciaram o Instituto Federal do Paraná. Os anos de 2009 a 2012 foram de grande crescimento nos números de contratações de docentes, diante do aumento do Campus da capital e a implantação de outras unidades, no interior do Estado. Em 2013 chegou-se a 667 docentes efetivados na instituição, e novas contratações seguem sendo realizadas. O que chama a atenção é o que diz respeito à formação destes profissionais. Mais de dois terços não possuem licenciatura, nem formação pedagógica.

Neste contexto, há necessidade de se estruturar ações de formação continuada, no entendimento de que esta proposta é fundamental e imprescindível para construção da identidade profissional e para o estabelecimento e consolidação da proposta pedagógica da instituição.

3.2 METODOLOGIA APLICADA

Como a formação continuada é um processo sem uma terminalidade prevista, esta pesquisa fez uma análise em um recorte deste processo, considerando o primeiro ano letivo do Campus. Os relatos foram extraídos de atas, redigidas por um membro do grupo, que auxiliou em todo o processo, atuando também como formadora. A condução dos trabalhos foi sendo apontada pelo próprio grupo e pela pesquisadora (e formadora), que atuou como mediadora. Estava estabelecido, entretanto, que todos eram condutores, na medida em que faziam as propostas e as realizavam. A coleta de dados foi feita utilizando técnicas de observação participante, diários de campo e histórias de vida. Foram realizadas entrevistas para coletar dados referentes à percepção dos participantes a respeito da proposta e como avaliam seus resultados.

A primeira etapa da pesquisa foi definida como fase exploratória, consistindo em descobrir o campo de pesquisa e identificar os problemas prioritários. Em seguida, foi definido o tema da pesquisa, o problema e foram estabelecidos problemas de ordem prática.

Na etapa seguinte foi definido o lugar da teoria, onde foi feita a articulação da problemática com um quadro de referencial teórico. Em seguida, foi limitado o campo de observação, a amostragem e a representatividade qualitativa. Neste momento foram estabelecidos critérios que legitimaram a representatividade da pesquisa.

Na terceira etapa, foi consolidada a aprendizagem obtida com o trabalho, previsto neste tipo de pesquisa-ação. Este projeto teve um caráter fortemente baseado na aprendizagem da pesquisadora e dos participantes, pois incorporou elementos que foram discutidos e assumidos nas ações do grupo, numa perspectiva de troca e crescimento coletivo. Foi o momento de concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadora, membros participantes e problema investigado.

Para iniciar este trabalho, internamente, no Campus Telêmaco Borba, foi destinado um espaço de quatro horas semanais, em consenso com os professores e técnicos em educação. Os encontros teriam como finalidade exclusiva a discussão de temáticas pedagógicas que surgissem das necessidades do cotidiano, apresentadas pelo grupo, e também dos resultados de observações dos formadores do grupo. Entretanto, temas administrativos eram pautas por sua relação com a ação pedagógica. A participação de outros convidados sempre teve valor e contribuiu para a reflexão do grupo. A intenção era de, através dos relatos, conhecer outras experiências e procurar aplicar o que foi bem sucedido, dentro da realidade local. Nos encontros, temas pertinentes e que iam ao encontro ao que estava sendo discutido pelo grupo. A problematização em torno das situações que envolviam a prática pedagógica, colocadas num primeiro plano. Assim, os participantes teriam mais chances de manterem a motivação e o interesse, além de abrir canais de comunicação para que um professor auxilie o outro com suas experiências e reflexões próprias.

Cabe destacar que precisou ser promovido um ambiente propício para que todos tivessem voz, pudessem expor de forma livre suas opiniões, além de poderem conduzir reflexões coletivas quando combinado previamente. Desta forma, foi possível trazer novos aportes teóricos e novas perspectivas. Foi proposto também, a introdução de textos e de autores de forma sistematizada, oferecendo suporte para conhecer e interpretar melhor a realidade. A rejeição comum para esse tipo de

estudo ficou amenizada quando estava de alguma forma ligada com os problemas e busca de soluções.

Todo o projeto foi sendo desenhado ao longo do tempo, tomando as formas do resultado da ação dos participantes. A proposta foi sendo desenvolvida no sentido de propiciar espaços de discussão, possibilitar construção de práticas coletivas e de garantir um espaço de reflexão e qualificação profissional. Toda a gestão esteve diretamente envolvida e participou ativamente de todo o projeto. Os técnicos administrativos também foram envolvidos, pois todo o trabalho que desenvolvem está ligado direta ou indiretamente às ações pedagógicas.

O envolvimento da pesquisadora deste estudo foi direto, considerando a atuação de formadora do grupo. A proposta foi assumida como processo permanente e sua continuidade foi sendo adaptada ao longo do tempo.

Com a premissa de que o grupo não tinha formação pedagógica inicial e possuía pouca experiência profissional, a formadora adotou como linha condutora a reflexão sobre a prática, abordando problemas ou necessidades que iam sendo apontadas.

Como o referencial teórico indica, o enfrentamento dos problemas pedagógicos passou pela discussão a respeito da organização do trabalho pedagógico e do currículo, entendido como centro da prática pedagógica. Sob estes princípios todo o processo de formação continuada esteve fundamentado.

Para analisar os resultados da proposta de formação continuada, foram utilizados os registros das reuniões e textos de entrevistas realizadas com participantes.

Assim, foram utilizados todos os registros do primeiro ano da aplicação da proposta, totalizando 44 (quarenta e quatro) atas. Como categorias de análise, foi utilizado o referencial de Perrenoud (2000), onde são elencadas competências a serem trabalhadas na formação continuada. O objetivo foi perceber se tais competências eram trabalhadas dentro de um processo baseado em discussões pedagógicas cotidianas. Durante a realização das reuniões, este referencial em específico não foi utilizado. Assim, não houve planejamento em função de enfatizar ou garantir a abordagem destas competências para ensinar, descritas por Perrenoud. Só posteriormente, foram utilizadas como critérios para análise do material.

Outra análise foi realizada com base em entrevistas realizadas com professores que participaram deste primeiro ano da formação. As perguntas foram feitas para identificar a consciência quanto à identidade profissional docente e a importância da reflexão sobre a prática em espaços de discussão pedagógica. O objetivo foi perceber o quanto os professores demonstram em suas falas as consequências da participação da proposta na sua prática de forma consciente. As entrevistas, depois de realizadas, foram transcritas. No texto obtido emergiram as categorias de análise. Estas foram destacadas por serem comuns e consideradas significativas entre os entrevistados. Além disto, correspondiam ao referencial teórico utilizado na pesquisa. Assim, a partir das categorias, foi feita a análise dos relatos.

Como produto final, foi criado um caderno de orientações metodológicas como proposta de encaminhamento dos conhecimentos produzidos que poderá ser utilizado, principalmente, por formadores de professores em atividades que envolvam formação continuada de professores sem formação pedagógica.

A seguir, os resultados da pesquisa serão descritos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DOS REGISTROS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os registros em forma de atas não seguiram nenhuma orientação ou critério específico. Foram, de maneira espontânea, descrevendo as ações realizadas pelo grupo. Para esta análise, 44 (quarenta e quatro) relatos foram selecionados, dentro da ordem cronológica. Dentro da proposta de análise do primeiro ano de formação continuada, todas as reuniões deste respectivo ano foram analisadas. Abaixo, no quadro 01 estão indicados cada tema de cada um dos encontros. Cabe lembrar que os temas não eram preparados de modo antecipado. Foram surgindo de acordo com a peculiaridade de um determinado grupo, em um determinado contexto. Em cada encontro, a próxima pauta ia sendo definida, geralmente apontada pelo grupo diante da análise das necessidades. A formadora tinha a incumbência de conciliar e apontar critérios para selecionar os pontos principais que mereceriam destaque em outro momento. Nem sempre era cumprido a planejamento, pois situações cotidianas que necessitavam de uma atenção mais urgente eram priorizadas.

Cabe ressaltar que em outro contexto, certamente outros temas teriam surgido, e mesmo estes, mas não nesta ordem. Este retrato é específico de um determinado contexto e de uma determinada realidade. A seguir, uma relação dos temas que surgiram nos encontros:

Quadro 1 – Descrição dos temas abordados no processo de formação continuada.

ORDEM DOS ENCONTROS	TEMAS DOS ENCONTROS
1º.	Ambientação e planejamento pedagógico
2º.	Concepções de ensino, de pesquisa e de extensão.
3º.	Planos de Cursos e suas relações com a concepção de currículo
4º.	Estudo sobre Educação e Trabalho
5º.	Infraestrutura e planejamento institucional
6º.	Trabalho, Ciência e Cultura. Oficina pelo professor convidado, Mateus Falleiros
7º.	Reflexão sobre os Planos de Cursos
8º.	Apresentação das propostas de cada curso

9º.	Avaliação da aprendizagem
10º.	Organização coletiva das ações pedagógicas
11º.	Pedagogia por Projetos
12º.	Avaliação da Aprendizagem: análise dos dados obtidos no semestre
13º.	O papel do professor. Filme: Escola da Vida
14º.	Concepção dos Institutos Federais
15º.	Proposta do Regimento Interno do Campus
16º.	Reflexão sobre os aspectos culturais, econômicos e históricos do município de Telêmaco Borba
17º.	Inclusão de pessoas com necessidade especiais
18º.	Organização do trabalho em sala de aula. Oficinas pelos convidados: prof. Ederson Prestes Santos Lima e prof. Roberto José Medeiros Junior.
19º.	Gestão de horários e organização dos colegiados
20º.	Troca de experiências sobre relação professor-aluno.
21º.	Estudo sobre Pedagogia por Projetos.
22º.	Apresentação do projeto da Usina Mauá
23º.	Princípios pedagógicos a serem assumidos coletivamente
24º.	Definição de questões administrativas
25º.	Seminário referente à organização do trabalho pedagógico por projetos
26º.	Troca de experiências sobre instrumentos de registro de avaliação adotados
27º.	Dificuldades para implantação de uma proposta interdisciplinar
28º.	Enfrentamento das dificuldades identificadas nos alunos em sala de aula
29º.	Enfrentamento das dificuldades identificadas nos alunos em sala de aula (continuação)
30º.	Avaliação da Aprendizagem
31º.	Troca de experiências: avaliação da aprendizagem
32º.	Avaliação processual
33º.	Postura necessária para a realização de um projeto pedagógico coletivo
34º.	Estudo sobre a identidade e a prática do professor
35º.	Planejamento institucional
36º.	Estudo sobre a identidade e a prática do professor (continuação)
37º.	Pontos para a construção de projetos transdisciplinares
38º.	Estudo sobre a identidade e a prática do professor (continuação)
39º.	Organização das ações institucionais
40º.	Organização das ações institucionais
41º.	Projeto Político Pedagógico
42º.	Planejamento institucional
43º.	Avaliação das propostas de integração iniciadas
44º.	Avaliação das propostas de integração iniciadas (continuação)

Para realizar a análise dos registros do processo de formação do Campus Telêmaco Borba foram escolhidas certas categorias de análise. A escolha das categorias foi feita com base em competências indicadas por Perrenoud (2000) a partir de seus estudos em torno do tema: formação de professores reflexivos. No contato com os referenciais teóricos desta pesquisa, foi constatado que as competências que o autor aponta como fundamentais para ensinar foram sendo trabalhadas ao longo do processo de formação pedagógica que está sendo analisada.

Os registros das reuniões não foram analisados na ordem em que ocorreram, e nem poderiam. Como as discussões estavam centradas em problemas da prática, não interessa saber em que ordem surgiram e sim em como foram tratados. Em todo o tempo de formação, a condução foi no sentido de apropriação das competências necessárias para a profissionalização docente, ainda que isso não tenha se dado de modo planejado.

Como categorias de análise, foram escolhidas as competências para ensinar descritas por Philippe Perrenoud no livro *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000). As competências foram descritas e pesquisadas nos registros dos encontros realizados. Cada registro foi numerado, de 1 (um) a 44 (quarenta e quatro), sendo que cada número refere-se a cada encontro em ordem cronológica. Diferentes competências foram sendo trabalhadas num mesmo encontro e reafirmadas em momentos posteriores. Assim, pretende-se dar a conhecer um pouco da dinâmica dos encontros, pautando-os em competências que foram sendo trabalhadas e assimiladas progressivamente.

1. Competência 1: Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.
- Trabalhar a partir das representações dos alunos.
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas
- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

No quadro 2 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 2 – Descrição da competência 1 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão sobre currículo. Reflexão sobre o significado real do que ensinamos na escola. Diálogo a respeito de tradição, insegurança, mudança, flexibilidade.	3
Discussão em torno da relação entre o conceito de trabalho e a relação com a Educação Profissional.	4
Apresentação de uma proposta de integração entre os cursos. Um representante de cada curso falou sobre as particularidades de suas áreas e sobre as possibilidades de integração com outras áreas.	5
Participação de um professor externo, convidado para tratar da articulação entre os temas: Trabalho, Ciência e Cultura através de uma oficina.	6
Análise dos planos de cursos: como conciliar a teoria e a prática, como abrir para propostas, de fato, inovadoras.	7
Pedagogia por Projetos. Foram abordadas as concepções do grupo sobre a aprendizagem, sobre interdisciplinaridade, construção de identidade, concepção de educação e de projeto pedagógico.	11

O enfrentamento das situações de aprendizagem é sempre uma tarefa complexa. De modo subjetivo, o processo foi ocorrendo em meio às discussões que permeiam o currículo e a organização do trabalho pedagógico da instituição. A crítica sobre os modelos postos foi fundamental para desenvolver a percepção de outras concepções existentes. Neste sentido, Gabardo e Hagemeyer (2010) afirmaram que a cultura escolar não pode ser considerada imutável, mas como possibilidades de novas práticas.

Foi preciso avaliar constantemente o que caberia àquele grupo, naquele determinado momento. Eram feitos constantes resgates históricos para uma análise contextual das práticas que muitas vezes são reproduzidas de modo inconsciente. A este respeito, Anastasiou (1998) alertou para a reprodução dos modelos. Para professores iniciantes e sem formação pedagógica, as descobertas foram sendo valorizadas e os paradigmas questionados, visto que iam sendo relacionadas com o que estavam vivenciando na prática.

2. Competência 2: Administrar a progressão das aprendizagens.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

No quadro 3 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 3 – Descrição da competência 2 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão de medidas de combate à evasão como: acompanhamento dos alunos com dificuldades, controle dos alunos faltantes e flexibilização de horários para conciliar estudos e trabalho, no caso dos alunos trabalhadores.	1
Apresentação de propostas de avaliação que estavam utilizando com os alunos. A ideia era compartilhar seus métodos. Dois professores do grupo fizeram a exposição.	1
Tema avaliação: discussão por meio de um texto teórico.	12
Apresentação por parte de alguns professores de instrumentos que utilizam para registrar a avaliação contínua dos alunos.	26
Discussões sobre transdisciplinaridade, ensino por competências, problematização e pesquisa, projeto de equipe, descrição e avaliação das próprias práticas. Utilização de referenciais teóricos em confronto com os conhecimentos prévios.	37

O tema avaliação foi um dos mais marcantes dentro do processo de formação continuada. Havia um interesse em compreender como uma perspectiva de avaliação qualitativa poderia ser concretizada. Eram constantes os conflitos entre uma formação inicial tecnicista, baseada em uma avaliação quantitativa, a dificuldade em lidar com a subjetividade do processo avaliativo, a falta de clareza nos registros. Tratar desta temática levava à reflexão quanto à opção metodológica

adotada pelo professor, com o entendimento que a condução precisava ser coerente com a avaliação do processo de aprendizagem. A evolução das discussões desembocava na conclusão de que mudanças de postura desencadeariam mudanças em toda estrutura da proposta pedagógica.

Os professores expressaram, em várias oportunidades, que sentiam insegurança ao avaliar os alunos, tinham dificuldades de estabelecer critérios avaliativos, de perceber a evolução de cada aluno no processo, considerando sua individualidade. No IFPR a proposta de avaliação é baseada em conceitos, não em notas. As discussões em torno das diferenças levavam ao entendimento de que o processo era mais importante que o resultado, embora, na prática seja difícil de ser aplicada.

3. Competência 3: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

Esta competência pôde ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.
- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.
- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

No quadro 4 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 4 – Descrição da competência 3 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão sobre a heterogeneidade das turmas e o perfil dos alunos.	1
Oficina com o tema: inclusão de pessoas com necessidade especiais.	17
Discussão sobre o perfil dos novos alunos que ingressam nas novas turmas.	20
Diálogo sobre as dificuldades dos alunos em sala de aula e possíveis encaminhamentos.	28

O aprendizado quanto o “lidar com as diferenças” foi um tema frequentemente colocado em pauta. Os problemas levantados apontavam sobre o

desafio de ter alunos em níveis diferentes de aprendizagem e em como fazer com que todos avançassem. Para Tardif (2012), o saber sincrético e plural que repousa em vários conhecimentos, em função dos contextos variáveis da prática profissional, deve compor o processo de formação continuada.

Foi possível perceber, por exemplo, que os professores foram surpreendidos, pois esperavam que os alunos chegassem mais bem preparados ao Ensino Técnico. A discussão em torno da formação básica precária os levava a buscar alternativas para atender a todos e conhecer todas as dificuldades. Mesmo para professores experientes, este é sempre um desafio. Segundo Oliveira (2008), é na vida cotidiana que as contradições se revelam.

Além disto, o contexto da vida dos alunos, sua história, sua cultura, sua relação com o trabalho foi sendo discutido, ampliando a visão a respeito do acolhimento das diferenças em sala de aula.

4. Competência 4: Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto avaliação.
- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos
- Oferecer atividades opcionais de formação
- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno

O quadro 5 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 5 – Descrição da competência 4 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão sobre sua percepção quanto ao envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem. Os professores demonstraram preocupação com a postura mais apática e passiva.	1
Reflexão sobre as opções metodológicas do professor em sala de aula – como garantir a participação efetiva dos alunos.	18

Durante o processo de formação continuada foi sendo trabalhado o conceito de que o foco principal do processo educativo não está no professor, ou no conteúdo, mas no aluno. Para Cunha (2011), estas discussões abrem a possibilidade de se definir uma nova ordem pedagógica.

Pensar no aluno como protagonista envolveu uma reflexão sobre as possibilidades de colocá-lo diante da responsabilidade por sua própria formação. Entretanto, não é simples considerar a intervenção do aluno quando se considera a inflexibilidade curricular e a falta de iniciativa do próprio aluno, que não tem como hábito assumir uma atitude ativa no ambiente escolar.

Porém, na medida em que envolviam os alunos, os professores foram relatando que todo o processo ganhou qualidade e significado. Perceberam que é melhor para o aluno, trabalhoso para o professor e gratificante para ambos.

5. Competência 5: Trabalhar em equipe.

Esta competência pôde ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.
- Formar e renovar uma equipe pedagógica.
- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

No quadro 6 está elencado os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 6 – Descrição da competência 5 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Apresentação, por parte de dois professores, de propostas de cursos de Formação Inicial e Continuada que poderiam ser ofertados, convidando outros para compor um grupo.	1
Realização de uma dinâmica para a reflexão sobre a contribuição e a importância de cada um para a equipe. Cada professor explicitou a percepção pessoal.	14
Organização inicial dos grupos em Eixos Tecnológicos. Foram colocados em	19

quatro grupos menores, começando a receber tarefas específicas e responsabilidades que foram delegadas. Os grupos menores passaram a reunir-se eventualmente, em paralelo.	
Estudo do livro: Transgressão e Mudança na Educação para fundamentar o trabalho por projetos. Leitura prévia e discussões a fim de favorecer a cooperação e o trabalho em equipe.	19

Este foi, provavelmente, o tema mais abordado em todo processo de formação continuada. A intenção era sempre desconstruir modelos e provocar a crítica a respeito da fragmentação do conhecimento, modelo fortemente presente no Ensino Técnico. Ao permitir o diálogo, ao oferecer aos professores oportunidade de exporem suas práticas para os outros professores, pontes vão sendo construídas entre diferentes áreas. Ao pensar na possibilidade de um trabalho coletivo, e ao planejá-lo, foi sendo percebido que os resultados eram mais motivadores. Ao concluir uma tarefa comum, os alunos e os professores estavam mais realizados.

Assim, as barreiras disciplinares e o trabalho individualista dos professores foram sendo questionados, dando espaço a uma compreensão diferente de se pensar e fazer educação. Hernández (1998) apontou para os benefícios do trabalho integrado.

Entretanto, ficou claro nesta pesquisa que implementar tais mudanças depende de tempo e de uma formação mais a longo prazo. Além disto, toda a proposta institucional precisa caminhar na mesma direção destas mudanças ou pelo menos, criar espaços valorizando práticas inovadoras. Tudo isso pode ser realizado, mas espera-se que seja preconizado pelos próprios professores (não imposto) e, portanto, depende de certo nível de amadurecimento, segurança e conhecimento.

6. Competência 6: Participar da administração da escola.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Elaborar, negociar um projeto da instituição.
- Administrar os recursos da escola
- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

No quadro 7 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 7 – Descrição da competência 6 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão de assuntos administrativos: regime de trabalho de dedicação exclusiva, as relações com a comunidade, evento de divulgação dos cursos.	1
Abordagem sobre recursos do Campus e levantamento de necessidades (materiais e equipamentos).	2
Trabalho sobre a definição dos perfis e da necessidade de contratação para os novos concursos.	5
Definição a respeito do calendário letivo do próximo ano.	10
Discussão sobre o planejamento do Campus para oferta do Ensino Médio Integrado e Proeja.	14
Discussão sobre a contratação de técnicos e sobre as obras de reforma dos laboratórios.	39
Definição dos novos cursos e das novas vagas de concurso.	43

Todo o contexto da formação continuada do Campus Telêmaco Borba acabou indicando que a participação na gestão é parte fundamental, e que não são apenas aspectos pedagógicos que são tratados. Ao envolver o grupo nas decisões da gestão, foi sendo percebida a valorização de cada um e foi sendo fortalecido o sentido de pertencimento ao grupo e à instituição. Para o grupo, muito foi trazido no sentido de compreender a instituição, na sua missão e nos seus valores. Todos estavam iniciando, junto com a própria instituição, e muito tinha para ser construído naquele momento.

Os espaços de discussão serviram também para situar este novo professor, quanto ao seu papel dentro do IFPR. Os aspectos administrativos são indissociáveis dos pedagógicos, sendo inclusive determinantes para seus sucessos. Esta ação, conforme indica Arroyo (2011), promove o tempo necessário para a formação continuada seja priorizado pela gestão dentro espaço escolar.

A participação ativa da gestão do Campus fez toda a diferença entre abraçar ou não a proposta. Sem dúvida, se a gestão da instituição não valorizar a formação

continuada a ponto de considerá-la prioridade, a proposta não tem muitas chances de ser exitosa.

7. Competência 7: Informar e envolver os pais.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Dirigir reuniões de informação e de debate
- Fazer entrevistas
- Envolver os pais na construção dos saberes

No quadro 8 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 8 – Descrição da competência 7 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Discussão de medidas de combate à evasão.	1
Oficina com o tema: inclusão de pessoas com necessidade especiais.	17

Nos relatos, a participação dos pais estava mais implícita, visto que o contexto da instituição naquele momento era de atendimento de estudantes adultos. Entretanto, foram trabalhados dentro do grupo, relatos e depoimentos de pais que foram chamados pela equipe pedagógica para participar da vida acadêmica dos filhos, principalmente por causa de dificuldades que estes enfrentaram. Assim, foi sendo trabalhado o entendimento de que a família tem um papel muito importante no processo educativo realizado internamente. O desafio é aproximar e envolver de modo positivo, e que as contribuições sendo incorporadas e percebidas.

8. Competência 8: Utilizar novas tecnologias

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Utilizar editores de textos;
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;
- Comunicar-se à distância por meio da telemática;
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

No quadro 9 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 9 – Descrição da competência 8 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Apresentação de uma proposta de o uso de um Blog para registro das produções do grupo. Teve boa aceitação e passou a ser e utilizada pelo grupo. O objetivo era de abrir canais de comunicação e proporcionar outros recursos.	14
Apresentação por parte de alguns professores de instrumentos que utilizam para registrar a avaliação contínua dos alunos.	26

Com certa frequência, foram usadas ferramentas que envolvem uso de tecnologias educacionais para aperfeiçoar as estratégias metodológicas. Um exemplo foi a utilização de um *Blog*, que favoreceu as discussões mediante outro suporte e permitiu a produção de sínteses significativas referentes ao processo de formação.

O endereço eletrônico do *Blog*: <http://ifprescoladossosnhos.blogspot.com.br/>. O nome “Escola dos Sonhos” foi atribuído ao *Blog* por ser a referência dada ao nome da proposta de formação continuada do Campus Telêmaco Borba.

Além do *Blog*, outros recursos também foram utilizados. Para sua difusão, os professores que tinham mais conhecimento tecnológico foram tendo a oportunidade de compartilhar e ensinar suas estratégias para o grupo.

9. Competência 9: Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Prevenir a violência na escola e fora dela.
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
- Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

No quadro 10 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 10 – Descrição da competência 9 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Análise das representações sociais do papel do professor e dos seus deveres e desafios – através do filme Escola da Vida.	13
Oficina com o tema: inclusão de pessoas com necessidade especiais.	17
Oficina didática: dois professores externos foram convidados para dialogar e trocar experiências com o grupo sobre o ofício do professor e sobre a atuação do professor em sala de aula, tendo como base sua própria prática. O foco foi analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em sala de aula.	18

Os dilemas éticos certamente consistem em temáticas fundamentais na formação do profissional docente. Ao enfrentá-los, seus princípios e seus valores vão sendo consolidados, e ocorre o que pode ser chamado de humanização do professor. Era comum presenciar relatos onde as questões éticas levavam à autoquestionamentos e a tomada de posição, superando preconceitos e o senso comum, e progredindo para uma compreensão de homem, de relações humanas, de vida mais coerente. Ao descrever os saberes que compõem a formação continuada, Tardif (2012) os considera abertos, porosos, existenciais e sociais, manifestando a dinâmica complexa na qual estão inseridos. Esta competência é construída na personalidade e na interação deste professor com as diversas fontes sociais.

10. Competência 10: Administrar sua própria formação contínua.

Esta competência pode ser percebida em ações docentes, como indica Perrenoud (2000):

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

No quadro 11 estão elencados os temas afins a esta competência e a indicação dos respectivos encontros em que foram abordados:

Quadro 11 – Descrição da competência 10 no processo de formação continuada.

TEMAS ABORDADOS	ENCONTRO
Elaboração, por parte do grupo, de alguns princípios a serem incorporados na prática pedagógica coletiva. Foram eles: levar em conta a realidade social, protagonismo dos alunos, construção coletiva, autonomia, professor como orientador, reflexão, reorganização de tempos e espaços, respeito às diferenças, abertura às mudanças, conhecimento na concepção dialética, formação técnica e humana.	23
Apresentação, por parte dos professores, de dificuldades enfrentadas para a implantação de um projeto pedagógico coletivo: falta de tempo, falta de experiência do professor, excesso de aulas, falta de planejamento, dificuldade de mudar paradigmas, imaturidade dos alunos. Como possíveis soluções, foram citadas: integração entre as disciplinas, reorganização do tempo, replanejamento, adequação da linguagem em sala de aula, saber lidar com a heterogeneidade e ênfase na formação docente.	27
Conscientização e o compromisso do grupo com o processo de formação nas leituras, na participação, no amadurecimento do grupo.	33
Discussão sobre o conteúdo do livro: O Bom Professor e Sua Prática. Ênfase na percepção do processo de construção da identidade profissional docente.	33

Durante toda a trajetória, a reflexão sobre a prática foi sendo trabalhada como o centro da formação continuada. Nesta perspectiva, cada professor foi compreendendo sua responsabilidade sobre sua própria formação. Foi sendo percebido que não seria uma imposição que levaria à reflexão propriamente dita. Perrenoud (2000) afirma que assumir a responsabilidade sobre a própria formação é sinal de profissionalização do ofício.

Dependeu e depende de cada um assumir a própria formação, tendo a consciência quanto às competências que precisa incorporar na sua ação profissional e tendo a clareza de que a formação efetiva-se na relação com seus pares, no reconhecimento de suas limitações e no aprendizado com a experiência alheia. Os professores também mencionaram que a prática os formava, no sentido que buscavam aplicar o saber construído na formação continuada e no sentido de que a relação com os alunos é o que mais poderosamente os forma enquanto professores.

É possível perceber que num único encontro, uma ou mais competências foram sendo trabalhadas. Perrenoud (2000) considera que estas competências

devem fazer parte do processo de formação de professores. Neste caso, elas foram construídas dentro das discussões sobre o cotidiano e nas reflexões coletivas sobre a prática.

O quadro 12 traz um resumo das competências elencadas e indica os encontros em que foram aparecendo, a partir da dinâmica de formação continuada:

Quadro 12 – Resumo das competências em relação aos encontros realizados

COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR QUE DEVEM ESTAR PRESENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	ENCONTROS EM QUE AS COMPETÊNCIAS FORAM ABORDADAS
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	3, 4, 5, 6, 7, 11
2. Administrar a progressão das aprendizagens	1, 12, 26, 37
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	17, 20, 28
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	1, 18
5. Trabalhar em equipe	14, 19
6. Participar da administração da escola	1, 2, 5, 10, 14, 19, 37, 43
7. Informar e envolver os pais	1, 17
8. Utilizar novas tecnologias	14, 26
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	13, 17, 18
10. Administrar sua própria formação contínua	23, 27, 33

Observa-se na dinâmica do trabalho realizado: a opção de abordar temáticas partindo da prática e não da teoria não significa ausência de conteúdo e pobreza científica. Além de garantir as bases, proporciona um sentido amplo e uma visão global da realidade.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.

Ao retomar o referencial teórico, é possível verificar que são diversos argumentos que defendem que a formação continuada é importante para a construção da identidade do profissional professor e para transformar a prática da sala de aula a partir de reflexões sobre o cotidiano.

Assim, foi feita a opção por procurar identificar qual é a percepção dos professores que participaram da pesquisa quanto ao impacto da formação continuada na prática profissional, individual e coletiva. Para isto, foram realizadas

entrevistas individuais. Fundamentalmente, duas perguntas deveriam ser respondidas: qual é a importância da formação continuada proposta no IFPR – Campus Telêmaco Borba para a identificação com o ofício do professor e sua consciência; e qual foi o significado do trabalho realizado para a reflexão e transformação da prática pedagógica em sala de aula.

A partir desta opção, outro aspecto importante seria observado através dos questionamentos: a identidade profissional do professor foi sendo consolidada em face ao processo de formação continuada? As contribuições de tal processo podem ser identificadas nos relatos dos professores?

Para a coleta de dados, as entrevistas foram pautadas em um protocolo previamente elaborado. O roteiro das perguntas foi pensado a partir das reflexões teóricas e do resultado das dinâmicas das reuniões realizadas com o grupo, no decorrer da pesquisa.

A amostra de professores entrevistados foi constituída de 6 (seis) no total, todos participantes da proposta de formação continuada. A escolha foi feita pelo fato de que estes foram parte dos que permaneceram na instituição nos anos seguintes e poderiam explicitar com mais propriedade os efeitos na sua atuação ao longo do tempo.

O quadro 13 traz um resumo do perfil dos entrevistados. Não foram descritos separadamente para preservar a identidade de cada um. Os dados referem-se ao ano de 2011.

Quadro 13 – Perfil dos entrevistados – participantes da formação continuada.

CARACTERÍSTICA	PERFIL DOS ENTREVISTADOS
Média de idade	28 anos
Sexo	Masculino
Formação	Tecnologias (3), Engenharias (2) e Licenciatura (1).
Ingresso na instituição	Entre agosto de 2010 e maio de 2011
Tempo de magistério (média)	4 anos

Os dados demonstram que o grupo foi composto por professores com baixa média de idade. Possuem pouco tempo na instituição e pouco tempo anterior de exercício na docência. A maioria não tem formação pedagógica. O gênero - masculino - também caracteriza a composição do grupo.

a) A identificação com o ofício e os saberes docentes.

A consciência profissional é um processo complexo e não podemos atribuir a ele um tempo determinado. É até possível afirmar que se trata de um processo que nunca está completamente concluído. Entretanto, há certo momento da trajetória que o profissional demonstra perceber, de modo mais consciente, que existem competências específicas para o seu ofício e passa a reconhecer com mais clareza do seu papel dentro do processo educacional.

Inevitavelmente, ao enfrentar dilemas na prática profissional, tal professor acaba sentindo-se ainda mais desafiado para buscar competências e modificar práticas reprodutoras. Esta provocação ocorre diante das relações que estabelece com alunos, colegas, comunidade e, inclusive, mediante a formação continuada.

Para analisar este contexto, será tomado como ponto de partida a opção pela profissão de professor. De modo geral, tal escolha não está relacionada à identificação com os saberes do ofício, mas com outros fatores, de naturezas diversas.

Alguns dos professores entrevistados mencionam o desejo de mudar o mundo e de ajudar aos outros como fatores motivadores para optarem pela profissão, como o professor P1: "Escolhi a profissão quando entendi que a educação é a única forma que temos de mudar o mundo". (Professor P1). O entrevistado P7 afirma: "Optei pela profissão de professor porque desde pequeno eu já gostava de ajudar as pessoas. Não foi um objetivo, desde criança, ser professor, mas eu sempre me realizei fazendo isso."(Professor P7). Ao comentar sobre a mistificação em torno do papel do professor, Cunha (2011) afirma que a sociedade comparou, em determinado momento histórico, a tarefa do professor com uma missão, um sacerdócio.

O aspecto idealista, que está vinculado historicamente ao papel social do professor e permeia as decisões referentes ao trabalho que se propõe realizar está presente no pensamento de quem está decidindo seu futuro profissional. Acreditar na transformação social através da educação pode mobilizar pessoas que se identificam com papéis sociais que despertam desafios e possuem caráter solidário.

Há, entretanto, quem mencione não como fator primário, a herança familiar da profissão. Demonstram que o fator familiar pode ter alguma influência sobre a escolha profissional. Como explicou o entrevistado P3:

Não achava que a profissão de professor era para mim. Eu convivi a vida inteira com professores e eles sofriam demais na minha visão. Mas num determinado momento profissional, percebi que faltava gente. Quando eu entrei numa sala de aula eu descobri, naquele instante, que era aquilo que eu queria fazer na minha vida. Não é genético, mas sou neto de professor, sou filho de professor, primo de professora, marido de professora. (Professor P3)

O professor P2 também comentou: "Minha mãe sempre foi professora e quem sabe eu tenho isso no sangue também..." (Professor P2). De fato, é perceptível que o ambiente familiar influencia nas escolhas profissionais. Ter os pais ou parentes na docência pode inspirar alguns jovens a trilhar o mesmo caminho, mesmo que o neguem a princípio. Saberes, modelos e experiências vão sendo adquiridos em casa. Isto tem seu significado. Segundo Pimenta (2012), a identidade profissional se constrói da reafirmação das práticas consagradas culturalmente.

Alguns entrevistados relataram também que a opção por ser professor veio decorrente da oportunidade do concurso público. A oportunidade de trabalhar com a educação pode, de fato, surgir pelos atrativos de um concurso público, por exemplo. Nesses casos, a relação vai sendo construída por tentativas de adaptação. O entrevistado P2 menciona na sua fala: "Surgiu o concurso e eu falei: vou fazer... vamos ver se levo jeito pra coisa." (Professor P2). O professor P4 explicou que quando viu, "era professor." Os concursos o levaram para esta profissão. Pensou em outras atividades, mas acabou ficando na área da docência.

De fato, especialmente diante da expansão da educação profissional e tecnológica, crescente desde 2009, surgiram mais oportunidades para profissionais, inclusive de diferentes áreas técnicas, tornando a possibilidade de ingressar no serviço público uma proposta atraente.

Neste ambiente onde convergem diferentes interesses e expectativas, a identidade profissional vai sendo construída dialeticamente. É possível dizer que é nessa relação coletiva com os outros professores, nos embates, nos conflitos, nas afinidades é aonde o professor vai reconhecendo-se enquanto professor. A relação com o aluno tem também um papel fundamental para que o profissional vá se reconhecendo no outro, nas suas potencialidades e nos seus limites. As expectativas do aluno, a relação humana que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem, as adaptações de conduta que vão sendo necessárias, constituem-se numa espécie de espelho, que manifesta ao professor quem ele é e quem precisa ser. Nos relatos, os entrevistados reconhecem a importância da relação com o

aluno, como afirma P5: "O que faz a mudança do professor é o contato com o aluno..." (Professor P5). E, ainda, comenta P2: "O momento que temos a consciência do que é ser professor não se dá pra dizer quando foi, mas o que ajuda muito é o contato com o aluno, na sala de aula e fora da sala de aula." (Professor P2).

O desafio de aprender a desenvolver suas potencialidades de comunicação interpessoal, de desenvolver a capacidade de compreender e fazer-se compreendido, aproxima o professor do aluno e o faz perceber sua importância na formação integral do outro. Ao citar a relação com os alunos fora da sala, o professor destaca que sua ação extrapola os limites da sala de aula e que toda a sua conduta e estilo de vida interessam ao aluno. O aspecto humano das relações desponta como fator preponderante, levando o professor a buscar competências que, geralmente, não são desenvolvidas prioritariamente, nas Engenharias e Tecnologias, por exemplo.

Os professores demonstram esta realidade, como o P6 e o P2, ao citarem: "Na instituição onde eu fiz o Ensino Médio e a Graduação não se tinha o perfil de ser simpático. Quando eu virei professor já era outra época..." (Professor P6); "No começo eu ficava muito inibido, agora, eu me sinto completamente à vontade. A experiência de sala de aula eu consigo transferir para qualquer lugar. A interação com pessoas me mudou inteiramente..." (Professor P2).

A consciência da identidade profissional leva, segundo o relato dos professores, a uma busca no sentido de identificar as competências do ofício do professor. Mesmo considerando a formação inicial voltada à docência, aparentemente pouco contribui para a construção da identidade profissional que, ao que indicam os relatos, é um processo que acompanha a prática profissional e a reflexão sobre esta prática. Ou seja, o professor vai identificando-se com a profissão enquanto a vivencia. A formação continuada vai esclarecendo e promovendo trocas entre os pares, que são fundamentais. O entrevistado P4 explica:

Quando você faz uma licenciatura você tem uma formação genérica. Quando você vai atuar como professor você vai se deparar com uma série de demandas, com uma série de necessidades. É claro que o que se foca atualmente é o conhecimento. Se você vai ensinar Geografia, tem que ter muito conhecimento de Geografia, isso ajuda e dá mais confiança ao profissional. Mas quando eu entrei aqui, tudo precisa ser construído, você não conhece o caminho. O problema era querer fazer um trabalho bem feito. Que tipo de metodologia utilizar... O que fazer... Onde buscar. Cada realidade o inspira a desafios novos... Aprendi muito com esta eterna busca

de estar em contato com outras pessoas que estão vivenciando situações semelhantes ou que já vivenciaram situações semelhantes. (Professor P4)

Um aspecto importante que pode ser observado refere-se à percepção dos limites da formação inicial para dar conta da complexidade da sala de aula. Há uma clareza quanto ao que falta ao profissional ao se deparar com uma sala de aula. O professor P1 comenta que a formação inicial voltada à docência, é insuficiente. Diz: "Não pense que as licenciaturas formam o professor da melhor forma possível porque o problema está nas licenciaturas mesmo. O professor hoje só replica modelos." (Professor P1). Sobre a formação técnica, o professor P6 afirma: "Eu fiz um curso de Tecnologia e ele não tem contribuição para a formação pedagógica. É estritamente técnico. A minha formação técnica é insuficiente." (Professor P6). O entrevistado P3 reafirma:

A formação inicial que eu tive não é suficiente para que eu consiga que alguém aprenda o que estou ensinando. A Tecnologia ensina a falar, a escrever, mas não ensina a ser entendido, a ser compreendido. Aí começou a minha preocupação: quando você percebe que a sua formação não é suficiente para aquilo que você desempenha no dia a dia e você não sabe para onde vai e para quem você vai pedir socorro. (Professor P3)

A percepção quanto as limitações da própria formação, leva os professores a pensar em alternativas para suprir esta defasagem. Buscam ajuda nos colegas mais experientes, na equipe pedagógica, na formação ofertada. Demonstram também buscar referências nos exemplos que possuem. A respeito da reprodução de modelos, fortalecida pela falta de formação pedagógica, o professor P2 aponta:

Na verdade eu não tinha formação de professor. Eu me baseava no que eu tinha de modelos de aulas na Universidade, nos meus professores. Faltou mais pelo fato de ser um público diferente. Aqui é Ensino Técnico e tinha muita diferença do que eu estava acostumado na Universidade. No começo foi bem complicado. Eu queria passar como um rolo compressor em cima dos alunos e não dá, não dava certo. Então, nesse caso, eu tive que mudar minha postura. Tive que achar outro jeito para conseguir dar aula. A prática foi me ajudando, as reuniões, os outros professores. Na realidade, no início, estávamos todos no mesmo barco. Mesmo quem já tinha experiência tinha que se adaptar ao público. (Professor P2)

O professor relata o modo como os modelos que recebeu enquanto aluno acabam sendo transferidos para a própria prática enquanto profissional. A ação dos professores que teve é replicada ainda que inconscientemente quando o novo professor busca referências. Anastasiou (1998) mencionou este aspecto, ao falar sobre a didática derivada de modelos que se conservam.

As ferramentas que os professores lançam mão têm muito a ver com a experiência de vida anterior (enquanto alunos) e as tentativas de superar dificuldades enfrentadas no início da docência. Falta repertório pedagógico, suporte teórico e experiência profissional. Reconhecer que se precisa buscar o que não se traz na bagagem provoca conflitos, rupturas e gera necessidade de mudanças. O professor P1 comenta:

O professor chega à sala de aula sem saber. O cara nem sabe para onde vai. Tem que aprender letra por letra, algarismo por algarismo. Alfabetização pedagógica poderia ser um termo interessante. São os professores de uma instituição pública federal que estão em sala de aula e não sabem discutir uma metodologia de ensino adequada. Não importa a disciplina. Alguns professores que enfatizam o cálculo, por exemplo, não fazem ideia do que precisam para ensinar. (Professor P1)

O professor nomeia de "alfabetização pedagógica" ao referir-se ao processo de aprendizagem pelo qual os docentes precisam passar, ao apropriarem-se dos saberes próprios da educação. Ele afirma que o conhecimento da área do conhecimento não podem ser substituídos pelo pedagógico. Demonstra perceber que as discussões a respeito de metodologias de ensino são complexas entre os professores. A experiência vai garantindo uma segurança gradativa ao professor (Tardif, 2012). Os saberes vão sendo construídos a partir da experiência. Neste sentido, Cunha (2011) destaca também o valor dos saberes que se constroem na própria experiência.

b) As pedras do início do percurso

Diante da indagação sobre quais foram as maiores dificuldades encontradas no início da docência, constata-se que geralmente estão em torno de aspectos metodológicos. Os professores demonstram que acabaram percebendo que a tarefa de ensinar era bem mais complexa do que imaginaram. Diferente de algumas profissões, a preparação do professor é apenas um dos fatores dos quais depende o sucesso da aula: as diferenças encontradas em cada espaço, em cada aluno, não podem ser totalmente previstas e fazem parte de um conjunto desafiador. Para o professor P6:

O mais difícil é o equilíbrio. Em cada turma, em cada disciplina, em cada instituição, há uma dinâmica diferente. Então, achar o equilíbrio entre ficar na teoria ou fazer uma brincadeira com os alunos para fazê-los voltarem a prestar atenção, saber até onde exigir do aluno. Quando eu comecei, pela minha formação, era muito rígido, sem momentos de descontração... No

início eu fui muito para um extremo. Era matéria, exercícios. Tudo muito sério! O professor não precisa ser um animador, mas ele não pode ser um desmotivador. Na realidade, o que eu percebo é que até quem tem formação pedagógica tem esta dificuldade. (Professor P6)

Os relatos a respeito das dificuldades estão em torno de questões metodológicas do ensino, seguem aparecendo, como afirma o entrevistado P3: "Os maiores desafios são conseguir aplicar as ferramentas: avaliação, metodologias... Conhecer a ferramenta é fácil, o problema é aplicar. A Ciência Social, as Ciências Humanas tem esse fator indefinido: mesmo aplicando corretamente as ferramentas, os resultados são imprevisíveis." (Professor P3). As dificuldades metodológicas vão sendo elencadas, indicando que a prática apresenta desafios consideráveis neste sentido.

Outro obstáculo diz respeito ao desafio de lidar com as diferenças no ambiente da sala de aula. Cada aluno é diferente e demanda compreensão das suas individualidades. Para o professor P2, a heterogeneidade dos alunos faz muita diferença:

O maior desafio é conseguir atender todos os alunos. Dentro da sala de aula tem um público completamente diferente um do outro. Tem um aluno que já tem um conhecimento maior, que aprende muito fácil que então é tranquilo de trabalhar e tem outros que tem muito mais dificuldades. Às vezes, alguns até com desinteresse, e daí, como é que a gente faz para ele se interessar pela disciplina? O maior desafio que tenho hoje é atender todas as necessidades dos alunos dentro de uma sala de aula. (Professor P2)

Merece destaque constatar que os aspectos levantados são práticos. Estamos tratando de um grupo que, pela formação, ainda está se apropriando das bases teóricas para ajuda-lo a compreender a prática. Eles sentem a falta desta base. Porém, apenas dispor das teorias de ensino não é e nem seria suficiente para atender as necessidades do novo professor. A apropriação das alternativas metodológicas é processual e o interesse em melhorar as estratégias utilizadas em sala de aula, tornando-as mais satisfatórias, pode acelerar o processo. Instala-se um conflito quando se constata que, na prática, são necessárias competências antes não imaginadas. Tardif (2012) chama de "choque de realidade", ao descrever os conflitos e os desafios da fase inicial da docência.

Na perspectiva de um ex-aluno/novo-professor, a docência parecia mais simples. A reprodução dos modelos e a reflexão sobre eles estão presente nos relatos. Para os entrevistados P6 e P1: "O fato é que estamos vivendo outra época

de quando éramos alunos, não adianta usar a mesma fórmula." (Professor P6); "A diferença era que a aula se baseava no conteúdo, numa prova a cada dois meses. E, no início, eu estava replicando o que aprendi. Num momento de evolução e revolução tecnológica, de conceitos, de valores, de mudanças, replicar o que se aprendeu há vinte anos é um problema." (Professor P1). Conforme afirma Perrenoud (2001), o trabalho com o *habitus* é sempre uma atitude de confronto.

A simplificação que se imaginava quanto à tarefa do professor também se resume na mera transmissão de conteúdos. Há um destaque neste aspecto, principalmente porque os entrevistados demonstram que se trata de uma evolução profissional superar a ênfase na transmissão de conteúdos na prática. Esta é a principal diferença apontada, após os primeiros anos de experiência em sala de aula. Ao serem indagados sobre o que mudou do professor iniciante até onde estão agora, observamos isto, como no relato anterior. O professor P1 afirma: "A diferença era que a aula se baseava no conteúdo." (Professor P1). O entrevistado P6 fala, a respeito de sua própria mudança:

No começo da carreira, a relação professor-aluno era de um professor que entrega o conteúdo, que cobra o conteúdo, mas não tinha vínculo com o aluno. Então, houveram muitas mudanças. Como eu adotei uma postura de ser um agente transformador na vida do aluno, eu tive que aprender a trabalhar dentro do meu perfil e a ser também humano. Não ser só um detentor do conteúdo, mas sim um professor que sabe repassar esse conteúdo com qualidade. O tempo foi passando eu fui me conhecendo, fui conhecendo estratégias que funcionam e que não funcionam, o dia a dia vai transformando e sempre há uma maneira melhor de fazer a aula. (Professor P6)

O professor relatou, com suas palavras, como percebeu sua mudança de postura diante da consciência do papel que a docência imprime. Ao buscar palavras, utiliza o termo "repassar", possivelmente sem a intenção de manter-se como mero transmissor. Sua intenção era a de destacar sua mudança. Por vezes, a linguagem pedagógica não é utilizada, mas pode ser compreendida implicitamente.

O professor P5 também descreve sua postura referente ao conteúdo:

Quando entrei em sala de aula deu trabalho porque eu não conseguia me colocar no lugar do estudante. Eu era um professor que chegava a sala, virava para o quadro e descascava a matéria. Não olhava nem pra trás. Desconsiderava o aluno. Uma sala vazia e uma sala cheia era a mesma coisa. Eu sentia que o aluno não estava aprendendo. Mas eu pensava que fazia parte, que eu tinha que seguir o conteúdo. (Professor P5)

Ao evidenciar as mudanças, o mesmo professor afirma: "Eu era um expositor de conteúdo como um rolo compressor na cabeça dos alunos. Hoje eu sou

um professor que se pauta pela realidade do aluno. Questiono os conteúdos e sei que o aluno tem que ir no ritmo dele. O que mudou mesmo foi o refletir sobre a prática motivado por pessoas competentes.” (Professor P5).

Assim, é possível perceber que mudanças importantes estão sendo buscadas, na atuação do professor, que passam inclusive pela concepção que possuem da própria profissão, da avaliação de suas práticas e da percepção que tem de si mesmos. Para Machado (2008), superar a formação pedagógica insuficiente implica em reconhecer que a docência é muito mais do que a mera transmissão de conteúdos. Provocar estas mudanças é um dos objetivos da formação continuada. Não é possível dizer que o quanto estas mudanças são suficientes, pois o desdobramento das condutas intencionadas não foi analisado. Entretanto, a tomada de consciência pode ser considerada como relevante.

c) A formação continuada: representações e significados.

Uma proposta de formação continuada não ocorreria de uma forma natural em um grupo de professores recém-chegados, sem experiência na Educação Básica. Seria preciso implementar e conduzir o processo. Esta necessidade não é detectada naturalmente.

Nas opiniões, também fica perceptível a colaboração fundamental da equipe pedagógica e do formador de professores para orientar o processo. Para o entrevistado P5:

O que foi importante na formação continuada foi a reflexão. Foi a primeira vez que eu entrei em contato com uma equipe pedagógica de apoio foi aqui no Instituto (IFPR). Na Universidade não tinha. Na Universidade eu era um engenheiro que dava aula. Quando eu entrei aqui tinha a formação pedagógica e a formação pedagógica nos obrigava a refletir sobre a prática. Esse é o ponto principal. No meu ver ficar entendendo teorias da educação, teorias da Pedagogia, é importante para ver que não é a primeira vez que estão pensando isso. Mas, o principal é o momento de reflexão. É pensar sobre sua prática continuamente. Isso foi muito produtivo. Isso me propiciou virar de engenheiro em professor, além do contato com profissionais da área pedagógica que eu não conhecia e que agora eu vejo a importância do trabalho deles. A Universidade clássica está errada por não colocar profissionais da área da educação para a formação do professor. (Professor P5)

Neste sentido, há uma consciência da importância da contribuição da equipe pedagógica no processo de formação continuada. O entrevistado P5 afirma, ainda:

O que faz a mudança do professor é... o contato com a equipe pedagógica. Supondo que eu acreditasse que eu estava certo em dar aula sem me importar com o aluno, na hora em que eu tivesse contato com a equipe pedagógica, ao começar a pensar sobre a prática eu já ia entender que teria que mudar. Não tem como. (Professor P5)

É comum observarmos um distanciamento entre a equipe pedagógica e o professor, especialmente tratando-se da Educação Profissional. A formação continuada estabelece esta ponte, atribuindo valor e significado do trabalho da equipe pedagógica na intervenção dentro dos processos educativos.

O processo de formação também foi sendo reconhecido. Ao avaliarem a formação continuada, os professores vão percebendo a sua aplicação e valorizam a proposta. Sobre a importância dos encontros pedagógicos, o professor P3 descreve:

Teve importância porque eu tive contato com as ferramentas que eu não tive na minha formação. A gente fez várias discussões sobre avaliação, de postura, de comportamento, isso me marcou bastante. Estão presentes até hoje na minha prática. A formação continuada influencia, tem uma consequência. Por mais que pense que não serve para ela, vai chegar um momento em que a pessoa vai perceber que aquilo que falaram tem um fundamento, que aquilo serve. (Professor P3)

Ao constatar significado por meio da aplicação prática dos saberes construídos, a formação garante seu espaço no cotidiano do professor. E o que se aprende, se aprende com o outro. O valor da relação com os outros professores e da troca de experiências recebeu destaque dentro do espaço da formação continuada. Segundo o entrevistado P1:

A importância está nos professores exporem suas experiências, entender realmente como se dá o processo de ensino, porque não existe um manual. Para construir conhecimento não existe manual. Uma forma de relacionar isso é os professores exporem suas experiências e, a partir desse momento, abre espaço para outros professores participarem das experiências, e isso é muito importante. (Professor P1)

O encaminhamento da proposta, conduzido na perspectiva de compartilhar problemas encontrados na prática da sala de aula foi explicitado nos relatos, demonstrando seu significado. Para Pimenta (2012, p.30): "Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]".

Esta percepção pode ser percebida na fala dos entrevistados. Sem que isso fosse explicitado, foi ficando claro que a análise dos problemas cotidianos é fundamental. Para o professor P2:

A dinâmica dos professores levarem os problemas era comum para todos. Geralmente o problema de um professor era o problema de outro. No começo tínhamos poucos professores e conversávamos muito, diferente de hoje. Então, surgiam muitas dúvidas. Um exemplo era a proposta do trabalho por projetos. Nós não sabíamos como se trabalhava por projetos. Então, isso mudou. Os professores tentaram. Às vezes, meio errado, mas no final as coisas acabavam funcionando. (Professor P2)

Fortalecer a aprendizagem mútua e a troca de experiências provavelmente foi mais produtivo que a adoção de uma formação tradicional, centrada nas teorias pedagógicas. Ao conhecer o trabalho do outros, projetos comuns foram aparecendo. Assim, a proposta de desenvolver projetos interdisciplinares foi sendo discutida, dentro da formação continuada, na medida em que foi sendo percebida que a cooperação e o trabalho coletivo imprimem mais significado e qualificam o trabalho pedagógico. Foi-se percebendo que a fragmentação das disciplinas presentes nos currículos e na prática, afasta e individualiza o trabalho dos professores. Com encontros de formação frequentes e, principalmente, com possibilidade de intervenção no processo, o grupo vai tornando-se cada vez mais autônomo e comprometido. Neste sentido, o professor P5 opina:

A provocação é feita num espaço coletivo. O diálogo entre professores e a troca de experiências com outros professores é importante. Na Universidade o professor só conversa com outros da sua área. Não tem troca. Não tem diversidade. Não tem crescimento. A formação continuada nasce da diversidade de pensamento. Vem de um professor de Desenho Técnico de Mecânica perceber que um portfólio que um professor de Arte usa serve pra ele. No departamento não há riqueza. Só fragmenta, fragmenta e todo mundo vai pensar igual. Para qualquer aluno este sistema não serve. (Professor P5)

Um aspecto relevante que foi levantado no último trecho, trata da percepção da importância do compartilhamento entre os pares. Está no entender que se aprende com o outro, que nessa relação de troca identificam-se problemas comuns e soluções possíveis. Além disso, perceber limitações e conquistas faz parte de qualquer processo de crescimento. O crescimento foi descrito pelo professor P6 ao destacar que as discussões pedagógicas seguem surtindo efeito e surgem possibilidades de aplicação em diferentes contextos:

O espaço era para colocar situações práticas. Fora do espaço pedagógico lembrava-se de situações que tinham sido discutidas e se tentava colocar na prática. Então, às vezes, no espaço estava muita gente falando e discutindo e, muitas vezes, não se chegava a uma conclusão específica sobre determinado problema específico. Então, fora do espaço pedagógico acabava-se discutindo as questões levantadas, dando continuidade. Para o professor que tem a preocupação com o desenvolvimento humano do

aluno, e não só o técnico, a discussão do espaço pedagógico é muito importante. (Professor P6)

As discussões pedagógicas humanizam, de certa forma, o processo educativo. Para isto, ter grupo reduzido de professores é um fator fundamental para garantir a qualidade do trabalho de formação continuada que valoriza a troca de experiências. O crescimento do número de professores torna mais difícil a comunicação e a compreensão no grupo.

Quanto à composição do grupo, as diferenças de experiências e principalmente a diversidade entre as áreas, mostrou-se um fator importante, pois deu a oportunidade para que um aprendesse e conhecesse melhor o outro. O entrevistado P1 comenta: "Temos 34 (trinta e quatro) professores, todos mestrados, mestres ou doutores. Imagine o ambiente rico para troca de experiências... A construção do conhecimento se dá dessa forma."(Professor P1). Para o entrevistado P6, a diversidade contribui inclusive para a aprendizagem dos alunos:

A diversidade de formação de professores é importante para os alunos, uns tem afinidade mais com uns do que com outros, e no todo temos um curso bem equilibrado. Temos uma forma coletiva de equilibrar as coisas. É importante ter professores de perfis diferentes. Temos que valorizar as diferenças dos nossos professores. As teorias pedagógicas não vão fazer todos trabalharem de mesma forma. Não adianta, são histórias diferentes, alunos diferentes e as diferenças são muito importantes. No mundo do trabalho os alunos precisarão saber conviver com as diferenças. (Professor P6)

Valorizar as diferenças e aprender com elas foi uma boa estratégia para promover o respeito, a solidariedade e para encurtar as distâncias entre as áreas do conhecimento. A fragmentação enfraquece as propostas e limita o potencial do processo educativo. Para Arroyo (2011, p. 167):

Quando destacamos a centralidade do convívio humano na formação, nos situamos num projeto educativo comprometido com o desenvolvimento pleno, não pensamos em apenas programar trabalhos em grupo, pesquisas coletivas sobre a matéria ou tema de estudo... Pesquisar juntos, produzir algo junto é enriquecedor. Porém não é apenas essa a interação que se espera para que aconteça um processo formador. Quando se tem como horizonte que os educadores se formem e se desenvolvam como humanos, essa aprendizagem apenas se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendam umas das outras, aprendem dos adultos e dos semelhantes ao que elas são os significados que dão os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam. Quando a interação permite esse revelar-se de pessoas, há pedagogia. (ARROYO, 2011, p. 167)

Deste modo, o autor consegue descrever, em outras palavras, o que é possível captar nas falas dos entrevistados: a pedagogia foi sendo construída na interação de uns com os outros.

Com o crescimento do número de professores, os encontros pedagógicos foram sendo realizados em grupos menores, com o objetivo de dinamizar e fortalecer o papel de outros formadores. Este estudo não avançou na análise deste desdobramento do processo. É importante indicar que, para os participantes da proposta, foi importante preservar sua continuidade. O entrevistado P6 afirma:

Não de uma forma teórica... Mas, num aspecto muito prático, o grupo que estou inserido... discute questões pedagógicas. Por falta de teoria, acabamos trabalhando isso de uma forma bem prática e até administrativa eu diria, porque nós saímos de lá com ações. O espaço pedagógico só mudou de foco, mas continua, conforme o amadurecimento dos professores. Eu sempre digo, o importante é não deixar que morra a discussão, temos que parar para refletir sempre. As reuniões do nosso colegiado acontecem semanalmente e sempre temos coisas para discutir. Se o professor deseja ser um agente de transformação ele tem que estar refletindo constantemente, mas tem que ter um momento de discussão coletiva para que o professor possa visualizar que o que ele tentou e não funcionou, outro tentou e funcionou. Assim conseguimos perceber as nossas limitações. (Professor P6)

Para o professor P5: "A formação continuada tem que acontecer com certa frequência. É complicado reunir um grupo de professores, mas tem que acontecer. Tem que promover a reflexão, mas é importante sempre ter um profissional da educação para que haja diálogo. Só os professores da área técnica não têm condições, não tem ferramentas para puxar o debate." (Professor P5).

Há, portanto, o entendimento que a formação continuada valoriza as competências pedagógicas que vão sendo deixadas de lado, por falta de tempo. Conforme afirma Perrenoud(2000, p.155): "A formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias".

Foi mencionado também o quanto faz diferença quando a gestão da instituição apoia e está envolvida na formação dos professores. Sem dúvida: valorizar a formação continuada também é uma opção política. Segundo o entrevistado P5:

A atuação da equipe multidisciplinar da área da educação é fundamental. O processo tem muito a ver com quem está conduzindo. A formação do gestor é muito importante para dar a devida importância para a formação pedagógica. Se o gestor achar perda de tempo há perdas da importância da formação continuada. De fato, quando o engajamento dos gestores é imprescindível para o sucesso de uma proposta que mobiliza toda a organização do trabalho pedagógico. (Professor P5)

Com a valorização de propostas de formação continuada como opção de gestão educacional, vislumbram-se novas possibilidades de mobilização coletiva em torno de projetos de ensino comuns e mudanças na organização de todo o trabalho pedagógico da instituição. Trata-se de uma conquista idealizada que encontra dificuldade de se consolidar devido a tantos modelos incorporados e inquestionáveis. Entretanto, apontam-se caminhos de mudanças. As mudanças acontecem primeiro no interior de cada professor. O incentivo e a promoção da formação de professores na tendência reflexiva, são produtos de uma política de valorização do professor. (Pimenta, 2012)

d) Reflexão sobre a prática.

Na análise dos relatos, foi possível detectar o quanto a reflexão sobre a prática foi assimilada e suas implicações na transformação na atuação do professor e na concepção que se tem do próprio ofício. O professor P3 indica que a motivação é o constante desejo de aperfeiçoar. Ele diz: "Eu tive resistência no início, mas quando você quer melhorar, mesmo que você não queira dar ouvidos, vai chegar uma hora que você vai precisar. A consciência e a necessidade de melhorar levam a isso. E, quando vê, aquilo aderiu, faz parte de você agora." (Professor P3). Para Gómez (1998), a reflexão sobre a ação é essencial para o processo de aprendizado permanente que constitui a formação profissional. O entrevistado P2 procura descrever algumas mudanças, quando comenta:

Acredito que a formação continuada é tão importante que deveria ocorrer de forma natural, mas não acontece. Geralmente, os professores se reúnem uma vez a cada dois meses para decidir quem reprovou. Quem pode propor um currículo diferenciado para o curso, quem pode propor uma formação continuada são os professores. A partir do momento em que o professor entende que precisa tornar o ensino relevante, que precisa fazer com que o aluno participe ativamente do processo de construção; a partir do momento que relaciona sua área com outras áreas do conhecimento, o aluno não esquece. O conhecimento deixa de ser subjetivo e passa a ser real para o aluno. O professor deixa de ser o centro. (Professor P2)

Os depoimentos indicam que a formação continuada tem um papel fundamental no sentido de apontar novos caminhos e reconhecer práticas, condutas e pensamentos que precisam ser questionados.

O professor P2, referindo-se a necessidade de mudança, considera que aquele aluno que tem outras aptidões está fadado ao fracasso diante de uma visão

tecnicista: "É complicado fazer com que o professor entenda. A partir do momento em que ele comece a dar importância para as reuniões pedagógicas, para este debate, para este tipo de pesquisa na área de educação aí a coisa começa a melhorar." (Professor P2). Ao compreender sua profissão e assumir os seus desafios, o compromisso com a transformação é inerente. Para o professor P3:

Primeiro o que transforma o professor é o desejo de ser professor. Se você não se identifica, não é feliz e está aqui porque não conseguiu nada em outra profissão, nada mudará. Querer ser professor não é falta de opção. E, depois, é a vontade de melhorar. Se você quer ser professor vai ter que melhorar. E isso acontece a cada dia, a cada mês, a cada bimestre. Todo ano letivo. O professor não está pronto nunca. Isso eu já me convenci. Vou me aposentar e já ter abandonado um monte de praticas. Com certeza vai chegar ao fim e não será completa. Talvez seja válido para qualquer profissão, mas para esta isso é muito claro. Principalmente quando você que ser um bom professor e eu quero. (Professor P3)

Educação e mudança caminham juntas. Constatar que há nos professores que ingressaram recentemente na docência este desejo por mudança é um indicativo de que está havendo busca e entendimento de que todo o processo educativo precisa ser reformulado, em face às transformações da sociedade em que vivemos.

Resgatando o fato de que há uma resistência dos professores por mudanças, que as inovações na educação vão sendo incorporadas em longo prazo e que os docentes relutam em participar das formações continuadas nas escolas, acabamos percebendo que para os participantes deste estudo foi um processo diferenciado. Está presente nos relatos uma valorização do trabalho realizado. O professor P1 afirma: "Sem dúvidas os encontros foram o melhor momento que eu vivi como professor. No momento em que as discussões são num nível pedagógico há mudança." (Professor P1). O professor P6 menciona o caráter formativo:

As discussões pedagógicas com certeza ajudaram em situações em que eu também estava enfrentando, pois era um momento de mudança de cidade, de instituição. Eu sempre procurei colocar situações práticas, apesar de termos sempre a teoria, eu sempre procurei trazer pro lado prático, como eu aplico na pratica em sala de aula. Nesse sentido, pela abertura do espaço pedagógico para a discussão achei que contribuiu muito. Acho que não podemos levar nada para um extremo, totalmente prático. Ou ter um aspecto totalmente teórico. Mas tem que ter um pouco de teoria, para cada um dos professores, mesmo os licenciados abrirem as cabeças, pois tem muito mais do que ele domina em relação a ele com a turma, em relação ao que ele tem feito nas suas disciplinas. Então, o espaço pedagógico traz não só a teoria, mas abria uma discussão, com aspecto bem prático, daquilo que estávamos lendo e estudando. O espaço contribui nas coisas que não são da minha formação. (Professor P6)

Quanto mais a formação responde às necessidades dos professores no momento, mais eles valorizam. (Cunha, 2011). Oportunizar a compreensão de alguns conceitos pedagógicos que muitas vezes não saem do discurso atribuindo a eles significado prático é um grande desafio. Esta transposição é complexa, considerando que muito do que se domina na teoria não se visualizava na prática. Tratando-se de professores que admitem ter lacunas na formação inicial, a formação continuada nestes moldes acabou obtendo resultados. O professor P2 fala da sua experiência:

A formação continuada pra mim foi bem importante. Como eu não tinha formação pedagógica... para os professores formados em Licenciatura era mais fácil. Eu tinha formação em Engenharia. Então, além da prática em sala de aula, foram as reuniões que me ajudaram a começar a ser professor em si. Nas discussões pedagógicas a gente acaba aprendendo bastante coisa. Tinham discussões de textos, discussões de práticas, como a de avaliação, que teve muita importância. No meu caso, tive que me adaptar a avaliação por conceitos. (Professor P2)

Para Oliveira (2008), a formação docente deve estar associada ao fazer docente. Portanto, para os professores sem formação pedagógica a formação continuada possibilitou o acesso a uma nova linguagem, a inserção num novo ambiente profissional e a apropriação de conceitos de natureza pedagógica. O processo de formação continuada acompanhou, interferiu e se misturou ao processo de construção da identidade profissional – de professor - que estava incorporada. Neste trecho da entrevista, P6 descreve sua percepção:

Na época da discussão pedagógica nós não tínhamos muitos recursos, mas a discussão pedagógica ajudou a perceber que a reflexão do coletivo ajuda no individual. É uma coisa que nós trazemos e até os professores que não participaram na época. O fato de nós termos na memória e na nossa prática acaba englobando, trazendo para a discussão, para o grupo, para a forma que esta instituição caminha. Então, até agora, eu nunca ouvi nenhum professor reclamar do porque nós passamos tanto tempo discutindo. Na área técnica é novidade, e talvez demore que o professor que ele recuse, que ele descarte esta discussão. Mas o que dá pra perceber até então é que a discussão é muito bem-vinda. Mesmo sem a teoria, o docente quer melhorar a prática. Ele não quer ser só um detentor do conteúdo, mas ele quer que os alunos absorvam esse conteúdo, e se o professor tem esse perfil, naturalmente ele vai evoluir na carreira. (Professor P6)

Como em qualquer profissão, a satisfação e o reconhecimento profissional é uma constante busca. Em meio às dificuldades inerentes ao trabalho docente, vemos relatos que indicam que a intenção de propor uma reflexão como ação coletiva produz resultados satisfatórios. Confirma o entrevistado P6:

Acho que nós temos sorte de termos professores que ainda estão neste processo de aprendizado. Eles estão aprendendo. O professor aprende

para melhorar o dia a dia dele, pra ele se sentir melhor como professor, não só os alunos se sentirem melhor, mas também ele sair da aula com aquela sensação de que hoje deu uma boa aula. Hoje a turma foi receptiva, hoje a turma foi participativa, enfim, o que ele planejou foi além do que esperava. Essa sensação é boa para manter-se feliz como professor. A discussão pedagógica também promove isto. Temos que trabalhar, só que não precisa ser infeliz no trabalho. E estamos conseguindo. Podemos atribuir às discussões, ao perfil dos professores, ao perfil dos alunos, ao perfil da instituição, aos técnicos administrativos, todos são componentes. (Professor P6)

O professor evidencia pontos importantes no seu relato. Indica que a formação continuada foi um processo marcante, que segue influenciando ao longo do tempo e envolvendo os novos que vem compondo o corpo docente. Demonstra que esta abertura para a aprendizagem é algo benéfico, pois propõe reflexões e mudanças. Ao descrever o prazer de se dar uma boa aula, de se ter bons resultados vem desta constante busca pelo aperfeiçoamento dentro da profissão. E, por fim, atribui a êxito ao envolvimento de todos os atores do processo educacional em torno de uma proposta de formação que envolve toda a instituição e aponta para novas metodologias, novas organizações curriculares e novas políticas institucionais.

Assim, pode-se dizer que o sucesso está mesmo na soma de diversos fatores. Ações isoladas, mesmo bem intencionadas como propostas de formação continuada precisam estar atreladas a outras ações e caminharem juntas. Espaços de discussão pedagógica e de reflexão sobre o cotidiano escolar pode ser uma boa alternativa de convergência destas muitas ações e pode favorecer o envolvimento de todos de uma forma mais direta e eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Campus Telêmaco Borba possibilitou a valorização do espaço de discussão e destacou a reflexão sobre a prática cotidiana. Os discursos presentes em formações tradicionais geralmente tendem a culpar os outros pelo fracasso escolar, foram sendo modificados, tornando possível a autoavaliação e a consequente mudança.

Este trabalho procurou demonstrar que é justamente dentro da escola que se encontra o melhor espaço de formação profissional do professor. Não desmerecendo outros programas, ações pontuais dificultam a percepção do processo e não propiciam um acompanhamento significativo das práticas docentes. É na ação reflexiva que se conquista a identidade e compreensão do significado de “ser professor”. Quando fazem isso juntos, entende-se a importância do outro.

Quando o grupo iniciou, havia um contrato de continuidade, permitindo certa regularidade e sequência nas ações. Reuniu-se semanalmente, com espaço e tempo garantidos para seu funcionamento. Iniciou com poucos participantes e, aos poucos, foi recebendo novos membros. Embora tenha assumido um caráter institucional, esse grupo de formação continuada foi trabalhado numa perspectiva de adesão voluntária, pois, partiu-se da premissa que a proposta caminharia melhor se as pessoas estivessem motivadas internamente.

Desde o início, foi estabelecido que houvesse um mediador que não teria como função centralizar as discussões, mas sim, favorecer a autoanálise, oferecendo ferramentas para compreensão e interpretação das suas próprias práticas.

A afinidade dentro do grupo foi sendo trabalhada em torno da ideia do objeto comum compartilhado. No caso, resolver os conflitos pessoais diante da prática profissional que não é satisfatória (como posso melhorar?). A composição do grupo foi permeada pelo comprometimento dos seus membros com a proposta.

O trabalho em grupo apresentou algumas características próprias. Geralmente, como o cotidiano docente (volume das atividades, compromissos extraclasse, atividades administrativas, etc.) leva o professor a não priorizar atividades reflexivas. Ao assumir o compromisso coletivo com agendamento prévio, provoca uma disciplina e prioridade para a atividade. Isto foi percebido pelo fato de

manterem-se vinculados ao grupo ao longo do tempo, por demonstrarem interesse e por trazerem propostas de discussão. Nesses momentos, a análise das práticas superou a dimensão superficial que ocorreria quando feita nos entremeios das outras atividades cotidianas profissionais. Ainda, na coletividade, a análise das práticas possibilitou que o trabalho realizado individualmente fosse socializado, fazendo com o que o professor identificasse e compartilhasse, compreendesse e procurasse melhorar suas ações. E, na dinâmica do processo, as pessoas se dispuseram a ajudar o outro a progredir enquanto ajudavam a si mesmas (autoformação).

A opção dos temas tratados foi um detalhe cuidadosamente zelado, considerando principalmente dois aspectos: que fossem efetivamente pertinentes ao trabalho realizado e fincados na realidade vivida pelo grupo, em sala de aula. A ampliação de conhecimentos pedagógicos, nessa proposta, não foi primordial nem era o objetivo principal da proposta. Ela acabou ocorrendo como busca de soluções na interpretação das práticas. As atividades eram baseadas em situações problema apresentados ao grupo, quase sempre oriundas de questionamentos do próprio grupo. Exemplos: como tratar a avaliação por critérios de modo que o aluno compreenda e participe? Como fazer com que o aluno seja protagonista do processo educativo? Existem outras formas de organizar o tempo e o espaço escolar, diferentes dos que conhecemos? Em torno de questões como estas, o diálogo e a interação foi sendo estabelecido. A leitura de textos, de livros, vídeos e a presença de convidados para contribuir nas reflexões foi fazendo parte do processo.

O exercício da análise das práticas acabou desenvolvendo um espírito de cooperação profissional e integração dentro do grupo. Tal postura possibilitou inovações na dimensão da organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar. Começaram a surgir propostas de projetos que envolviam professores de diferentes áreas e os limites das disciplinas e da atuação isolada do professor tornaram-se paradigmas a serem questionados. Alguns professores passaram a compartilhar seus objetivos, suas ações e a convidar outros para participarem do seu trabalho. Além disso, com o crescimento do grupo, passou a ser necessário o fortalecimento de outras lideranças, para que outros pudessem atuar como mediadores dentro de grupos menores. A gestão passou a ser compartilhada.

Inicialmente, pode parecer simples. Todos foram alunos. Todos tiveram professores. É possível julgar que ser professor resume-se a transmitir e cobrar

informações. Entretanto, os novos professores foram percebendo que as situações com as quais se deparam na prática exigem um enfrentamento complexo e mobilizam saberes pedagógicos, conceitos teóricos e competências para aplicá-los no laboratório prático: sala de aula. Assim, ainda que o processo de construção da identidade profissional ocorra na prática, oportunizar um aprofundamento reflexivo sobre esta prática pode ser considerado imprescindível na busca de alternativas para os problemas do cotidiano docente.

Os referenciais dos profissionais que iniciam na docência, especialmente os que pertencem ao grupo dos que não tiveram formação inicial de professor, são outros professores que, assim como eles, geralmente não consideram os saberes pedagógicos essenciais para o exercício do magistério. Entretanto, há uma dificuldade em separar esses modelos, que possuem marcas misturadas com a própria formação humana, e definir quais modelos são bons professores. Aparentemente, parece que estes novos docentes não sabem definir o que consideram bom, a ponto de ser seguido. Porém, a prática traduz uma incorporação até mesmo inconsciente de métodos difusos e contraditórios. Entretanto, não se pode negar que esses exemplos sempre terão forte impressão. Parte destas marcas pode, também, ser considerada positiva. Ao mesmo tempo, na relação com outros professores, outros profissionais e com os estudantes, muito ainda desta identidade vai sendo construída.

A implantação de uma proposta de formação continuada é, em qualquer contexto, um grande desafio. No cotidiano escolar, não existem muitos espaços significativos de formação e muitas propostas não são adequadamente valorizadas. Alguns equívocos fragilizam tais ações, como falta de planejamento, utilização de métodos e linguagens inadequadas, desarticulação com a realidade e com a problemática da docência, centralização das discussões no pedagogo, falta de continuidade.

Desde o início do processo, os professores foram sendo encorajados a assumirem a responsabilidade sobre seu próprio processo de formação e a assumirem o protagonismo dentro da dinâmica de formação.

Foi-se adquirindo confiança ao longo do tempo e foi tornando-se claro que o centro não estava nos mediadores. O centro era a reflexão sobre a prática. Assim, havia um fator constante de imprevisibilidade (não improvisado) e de flexibilidade (não de desordem) na dinâmica dos encontros.

Merece destaque a constatação que as competências a serem trabalhadas na formação dos professores faz parte de um processo de formação conduzido a partir das situações cotidianas. A dinâmica adotada não nega o acesso aos saberes pedagógicos, ao contrário, torna-os significativos.

Existiram, evidentemente, limites que se apresentaram ao longo do caminho. Entre eles, o risco da subjetividade. Sempre foi sendo necessário retomar o significado do trabalho e o comprometimento do grupo, a fim de que os objetivos iniciais não fossem perdidos.

Outras dificuldades foram percebidas, no decorrer do processo. A entrada de novos participantes exigia que estes fossem contextualizados dentro da proposta. O crescimento do grupo acabou prejudicando a participação efetiva de todos. Lidar com tais dificuldades será necessário em outras aplicações da proposta presente neste estudo.

E por fim, sempre se teve em mente que se estava tratando de um percurso, de uma trajetória que não poderia indicar terminalidade. A proposta serve como iniciação de uma postura reflexiva profissional que deverá perdurar indefinidamente. Assim como perdura naqueles que assumiram a profissão de professor como ofício, o desejo permanente de fazer o que fazem de um modo melhor. Estes são inspiração para construção da escola que sonhamos.

Em futuras pesquisas, este trabalho pode contribuir na avaliação de propostas de formação continuada, na discussão de propostas de formação inicial de professores, na análise dos impactos da formação continuada na prática do professor e na trajetória acadêmica do aluno, no estudo dos processos que envolvem a construção da identidade profissional do professor, na compreensão que envolve a apropriação dos saberes da docência e na caracterização do profissional que atua na Educação Profissional e Tecnológica..

Enquanto pedagoga e formadora do grupo, alguns aspectos destacaram-se na percepção da construção da identidade profissional dentro da proposta. Nos diálogos, na proposição de problemas, nas reflexões foi sendo observado que os participantes passaram a compreender melhor os significados da profissão. As sínteses foram sendo produzidas coletivamente e transformando-se em ideias para serem colocadas em prática. Foi possível observar que os professores, nas suas falas, iam tomando novas posições e superando ou confirmando convicções sobre a docência. Foi uma história muitíssimo gratificante, de viver e de contar!

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARCELOS, Nora Neri Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre Universidade e Escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p. 73-97, 2006

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; LINSINGEN, Irlan Von. **Educação Tecnológica: enfoque para o ensino de engenharia**. Florianópolis: EdUFSC. 2000.

BEHRENS, Maria Aparecida. CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: _____. CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.

BRASIL. Decreto n. 2.208. Regulamenta o §2o. do art. 36 e os arts. 39 a 42 de Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de abril. 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Decreto n. 5.154 de julho de 2004. Regulamenta o §2o. do art. 36 e os arts. 39 a 42 de Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de julho. 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de dez. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

DELPHINO, Fátima Beatriz de Benedictis. **A educação profissional**: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. São Paulo: Ícone, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 143 p.

FERRAÇO, Carlos E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMEYER, Regina Cely C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**. Curitiba, n.37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

GOMÉZ, Angel I. P.. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno, GOMÉZ, Angel I.P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORIN, Edgar. Articulando os saberes. In: ALVES, N. & GARCIA, R. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP & A, 1999.

OLIVEIRA, Inês B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. cap. 6, p. 103-137.

SILVEIRA, Rosemari M.C. F.; MOREIRA, Herivelto. A trajetória e o desenvolvimento profissional do professor em uma escola tecnológica. **Reflexão e Ação**. v. 11, n.1, p.49-66, Jan. 2003

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

ZANELA, Camila. **As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciantes e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes**. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300404513_ARQUIVO_ARTIGOANPUHCamilaZanella.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

APÊNDICE A – A ESCOLA DOS SONHOS

A Escola dos Sonhos

Eu tenho uma crença convicta nos ideais da educação, ainda que possam ser considerados utópicos. A persistência e o desejo de mudança são valores que eu nunca abandonei.

Ao iniciar minhas atividades profissionais em Telêmaco Borba, no ano de 2010, eu fui movida pelo desafio de começar com a instituição, do zero. Mesmo considerando as dificuldades próprias do processo de implantação, a perspectiva de iniciar com novas propostas pedagógicas foi muito atrativa. A minha experiência em instituições de ensino consolidadas me ensinou que as velhas estruturas são mais difíceis de serem questionadas.

Tudo novo! Novos professores em torno de uma nova escola.

No primeiro dia de reunião dos novos professores, foi feito um acolhimento e uma explanação sobre a história e missão do IFPR. Em seguida, propus uma dinâmica que envolvia a ideia de uma escola que desejávamos construir. Nominei a atividade, sem maiores pretensões, de Escola dos Sonhos. Surpreendentemente, diferentes ideias surgiram. Todas, porém relacionadas com a vivência de cada um, com suas histórias e expectativas. Muitas delas poderiam convergir, poderiam ser reais.

Iniciamos em seguida uma proposta de formação continuada. Inicialmente, o objetivo era de suprir a necessidade de acesso aos conhecimentos pedagógicos que faltavam para o grupo. Tinha-se clareza, porém, que os formatos conhecidos (palestras, leitura de textos...) não funcionaria em longo prazo.

O processo pode ser considerado imprevisível. O caminho foi sendo descoberto com o passar do tempo. Entre muitas observações, eu percebia que minha hipótese de que a falta de formação pedagógica seria grande obstáculo para as discussões. Não foi o que aconteceu. Com o tempo pude verificar que mudanças de postura foram assumidas. Houve tentativas de integração, busca de alternativas metodológicas, troca de experiências, valorização dos saberes pedagógicos.

Quando consultei o grupo para dar um nome ao nosso projeto, foi sugerido: Escola dos Sonhos. Fazendo menção da primeira dinâmica, acredito que percebemos que podemos acreditar em mudanças, e por trás das mudanças está à condição de reflexão.

Ciente de que se trata de um processo para toda a vida profissional, perceber o despertar me deu uma grande satisfação. Foi uma recompensa. Assumi a posição de formadora, mas estava claro que a conquista era do grupo.

Depois de anos, ainda foi possível constatar que os significados que ficaram presentes nos relatos, mas principalmente nas práticas. Com o crescimento do grupo, a formação continuada foi delegada para ser feita em grupos menores. Ainda que com dificuldades, os professores continuam a formação nestes grupos, motivados pelos resultados que todos colheram.

A Escola dos Sonhos é um lugar supostamente utópico. Mas, não é justamente pelos ideais de uma educação ao alcance de todos, com possibilidades de superação intelectual, profissional e humana que tanto lutamos?

A distância entre a realidade e a realização pode ser ainda, imensa. Entretanto, caminhar e especialmente caminhar com outros nesta direção é um privilégio.

Karina Mello Bonilaure

ANEXO A – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Protocolo de entrevista com os professores

Identificação:

1. Nome:
2. Número: 3. Sexo: () Masculino () Feminino 4. Idade:
4. Formação:
 - a) graduação:
 - b) pós-graduação:
5. Função que exerce no IFPR: 6. Tempo de serviço no IFPR:
7. Tempo de magistério:

Construção da identidade profissional

1. Descreva os motivos que o levaram para optar pela profissão de professor.
2. Comente sobre a sua formação inicial explicando o que foi suficiente ou insuficiente para sua atuação em sala de aula no início da sua atuação profissional.
3. Quais foram os maiores desafios enfrentados enquanto professor quer em sala de aula ou nas atribuições fora dela, no início da sua trajetória?

Processo de formação continuada

1. Descreva a importância da formação continuada proposta no Campus Telêmaco Borba no seu primeiro ano de funcionamento para o seu desenvolvimento profissional.
2. Destaque alguns aspectos que considera mais significativo na proposta de formação continuada.
3. Fale sobre a importância das discussões pedagógicas em espaços de formação continuada, colegiados de cursos ou grupo de estudos. Há implicações diretas sobre a sua prática pedagógica? Justifique.
4. Na sua opinião, o que realmente transforma a prática docente num sentido de torná-la reflexiva e contribuir para o desenvolvimento as competências profissionais desejadas?
5. Quais são as maiores diferenças que você percebe na sua prática durante esses anos de trabalho? Que professor você era e que professor você é hoje?

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ENTREVISTADOS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Telêmaco Borba, 21 de março de 2014.

Ilmo. Sr.

Professor

Assunto: Carta de Apresentação

Dirijo-me a V. Sa. na condição de aluna do Programa de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com o objetivo de solicitar sua participação no estudo: Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo se constituiu tema da dissertação para a conclusão do curso, sob a orientação do professor Luis Maurício Resende.

Diante da complexidade no que tange a formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, o tema foi considerado importante, no sentido de contribuir para a formação do profissional professor e de criar espaços de reflexão sobre a prática pedagógica.

A proposta deste estudo é discutir a experiência do Campus Telêmaco Borba, no seu primeiro ano de implantação, de formação continuada de professores. Os protagonistas são os próprios professores, que conduziram, construíram e participaram do processo de formação. Para tal discussão, serão analisados os registros produzidos dos encontros pedagógicos e relatos das experiências dos envolvidos.

Desta forma, gostaria de pedir a sua colaboração através de uma entrevista que será em dia e local a ser definido em comum acordo. Fica assegurado que todos os dados fornecidos serão confidenciais e não haverá divulgação da identidade dos participantes neste ou em outro trabalho futuro.

Certa de que a contribuição de cada um é muito valiosa, desde já, agradeço.

Atenciosamente,

Karina Mello Bonilaure

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS

ANEXO D – CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

Karina Mello Bonilaure

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Ponta Grossa
2014

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Karina Mello Bonilaure ¹

CAROS PROFESSORES

Na experiência que acumulo de mais de vinte anos como professora e pedagoga da escola pública, participei e conheci muitos esforços no sentido de qualificar a ação pedagógica. Acabei constatando que as iniciativas bem-sucedidas são aquelas que são significativas para seus sujeitos.

O dia a dia do professor é geralmente desgastante e o acúmulo de trabalho não permite a percepção de que espaços de discussão pedagógica devem valorizados e tratados como prioridade.

Entretanto, acredito que a mobilização coletiva no sentido de se refletir continuamente sobre a ação pedagógica e, especialmente, fazê-lo a partir dos problemas enfrentados no cotidiano, podem nos levar a um patamar de proposição de propostas significativas, inovadoras e revolucionárias.

Não existe receita, apenas placas indicativas de que há possíveis caminhos...

Desejo firmemente que todos os professores ousem fazer diferente. Espero que as oportunidades encontradas no contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica nos sirvam de incentivo.

Bom trabalho!

¹ Graduada em Pedagogia pela UFPR (1995), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UTFPR, 2006) e Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR, 2014). Pedagoga do Instituto Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	3
2 PÚBLICO ALVO	3
3 INTRODUÇÃO	3
4 OBJETIVOS.....	4
5 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	4
6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	6
7 PROPOSTA DE AÇÃO.....	9
8 CONCLUSÃO	14
Referências Bibliográficas.....	15

1 APRESENTAÇÃO

Este caderno de orientações metodológicas é o resultado experimental de uma dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Ponta Grossa, orientada pelo Prof. Luis Maurício Resende.

2 PÚBLICO-ALVO

Este material foi produzido como uma proposta de formação continuada voltada a professores da Educação Profissional e Tecnológica. Professores e formadores poderão utilizá-lo como encaminhamento de ações coletivas em torno da formação da equipe em serviço.

3 INTRODUÇÃO

Tratar da docência na atualidade demanda compreender e situar o professor no contexto histórico, político e social da atualidade. É um momento de maior acesso à educação formal e de recrutar novos professores para novos desafios.

O ingresso de professores na docência envolve uma série de fatores. Um destes fatores refere-se à formação do profissional. A preocupação em torno da formação continuada não é recente e geralmente está cercada por dificuldades. Esta problemática é ainda mais complexa, quando voltada aos docentes de nível superior.

No caso da Educação Profissional, a formação inicial voltada à docência não é uma exigência para o ingresso na carreira docente. Tendo em vista a grande necessidade de contratação de profissionais das áreas técnicas com bom conhecimento específico e a escassez de profissionais que agregam estes conhecimentos à formação pedagógica, grande parte dos docentes não conhece quais são os saberes da docência. É possível afirmar, ainda, que estes conhecimentos são considerados secundários para muitos deles.

Neste contexto, entende-se que a formação continuada seja um caminho

para a qualificação pedagógica, suprindo as lacunas criadas pela falta de embasamento na história, na política, na filosofia da educação, na didática.

A proposta que está sendo apresentada visa dinamizar esse processo, tornando-o mais motivador e produtivo e eficaz.

4 OBJETIVOS

- Oferecer orientações para fundamentar propostas de formação continuada para professores sem formação pedagógica formal.
- Propor reflexões sobre as possíveis formas de organização de espaços de discussão pedagógica no ambiente institucional.
- Indicar as possíveis condições de desenvolvimento de um processo de formação conduzido pelo grupo, com base nos problemas do cotidiano e na troca de experiências.
- Incentivar a adoção de uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica.

5 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tratar da temática "Formação de Professores" é um desafio complexo. Embora se refira a um campo já legitimado como de fundamental importância para garantir a qualidade da Educação, por outro lado ainda carece de propostas de êxito, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

De um modo bem amplo, é possível dizer que, atualmente, há grandes esforços entre os educadores no sentido de se discutir e aprimorar a formação de professores, tanto inicial, quanto continuada.

A relação do professor com o conteúdo, que vai sendo transformada no decorrer da prática. Trata-se de uma referência para os iniciantes na carreira, que valorizam a transmissão do conteúdo acima da apropriação dos saberes didáticos. As dificuldades que vão surgindo, na relação com os alunos, nas suas diferenças,

servem de alerta que mobiliza a busca de aprendizado pedagógico.

O convite é, além dos mencionados, superar também o imediatismo e o improvisado e iniciar um processo de reflexão que conduza a estas mudanças e consolide novas concepções.

Enfatizar a formação dos professores dá um sentido de pertencimento e valoriza a profissionalização do ofício. Pimenta chama de “política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2012, p.35)

O profissional e a instituição que se sentem valorizados estão em melhores condições de discutir e propor as melhorias educacionais necessárias. Portanto, é possível acreditar que a formação de professores pode ser um dos mais importantes pontos de partida.

Frente aos desafios que encontra em seu cotidiano profissional, o professor passa a desenvolver estratégias, em grande parte, intuitivas, de autoformação. Ciente que não está suficientemente preparado, as tentativas são feitas, muitas vezes buscando em colegas mais experientes respostas aos questionamentos que vão aparecendo, quando não, usando as referências docentes que teve enquanto discente. Desse modo, a prática docente vai sendo reinventada, os saberes vão sendo construídos e consolidados na medida em que as práticas vão sendo explicitadas. E desta maneira se organizam e se fortalecem.

Assim, Zanella (2011) afirma que o mais importante para a formação continuada dos professores é sua participação na criação dos processos de formação. Ela menciona que estes devem assumir seu lugar, ativamente, como propositores e participantes, atuando sobre os problemas enfrentados e buscando ferramentas que apontem soluções. Destaca, também, a importância de que instituições tenham autonomia para desenvolverem propostas de acordo com suas realidades. O envolvimento dos professores tende a torná-los ativos e responsáveis pelas mudanças que se desdobrarão na prática.

Neste sentido, a concepção de formação continuada vai assumindo novas dimensões. É importante que seja criado um ambiente que possibilite, de modo

coletivo, que o grupo envolvido avance no aspecto da colaboração, crie formas de troca de experiências, desconstrua paradigmas e caminhe para uma inovação estrutural do processo educativo. E a partir do momento que os professores sentem o pertencimento, percebem-se capazes de conduzir e opinar sobre a própria formação, e o processo de formação continuada torna-se significativo, traz motivação e estabelece vínculos entre eles e até com a própria instituição.

A formação pedagógica influencia diretamente no modo de ser do professor e é valorizada na medida em que responde as necessidades diretas que apresenta. Nesse sentido, Cunha (2011) comenta:

A formação pedagógica é, para esses professores, também um fator de influência no seu modo de ser. Constatei, entretanto, que não se pode falar em formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostraram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere a objetivos, filosofia, duração, significado etc. Percebi ainda que, quanto mais ela responde as necessidades dos professores no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas e fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para eles, tal informação foi significativa e influenciou novas formas de ser. (CUNHA, 2011, p. 160).

Assim, a influência do processo de formação afetará e produzirá resultados nas práticas de todos os envolvidos no processo educativo. A identidade profissional em construção vai sendo definida e o professor vai “nascer” dentro desse processo de identificação.

A formação continuada pode oportunizar que a experiência profissional se solidifique em bases mais cooperativas e não competitivas. Portanto, o convite ousado de transformação das práticas obsoletas, que surge a partir da adoção de novas posturas diante da concepção de Ciência, de opções metodológicas e que se dá através do diálogo e da colaboração, tem estreita relação com a compreensão que o professor tem de si mesmo. A consciência e a percepção sobre estas dimensões pode fazer toda a diferença entre manutenção e mudança.

6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A tentativa de estabelecer uma metodologia levanta geralmente à possibilidade quanto aos riscos de se reduzir qualquer proposta pela dificuldade de apreensão de todo um cenário complexo e multideterminado.

Considerando a importância da formação continuada de docentes, a escassez destas propostas (principalmente na educação profissional e no ensino superior) e os obstáculos referentes à falta de significado dos saberes pedagógicos por parte inclusive de alguns professores, parte-se do princípio que os modelos de formação continuada conhecidos não são eficazes e novos encaminhamentos precisam ser testados.

Este texto não tem a pretensão de esgotar possibilidades ou de descrever uma receita que possa ser reproduzida literalmente. Nele, faz-se um esforço para indicar um caminho para conduzir profissionais que buscam aperfeiçoamento pedagógico. Para compreender esse caminho, precisa-se, em primeiro lugar, não adotar uma postura de leitura e de entendimento lineares. A expectativa de uma divisão por etapas não será atendida. Isto ocorre porque capturar a dinâmica de um processo ativo, vivo e dialético; e reproduzi-lo não parece ser possível. As relações entre os sujeitos envolvidos, a análise dos problemas do cotidiano e a prática reflexiva são, em conjunto, aspectos complexos e subjetivos.

A opção foi feita no sentido de descrever propostas de ações que foram aplicadas e obtiveram resultados na prática. Entretanto, as propostas de ação são simultâneas, não sendo possível prever etapas ou protocolos de condutas rígidas. Reportando-se aos papéis e ao contexto, há alguns pontos de partida a serem considerados:

- o formador: a escolha do formador é bastante delicada. No seu perfil precisa haver profundidade no conhecimento pedagógico e experiência enquanto docente. Além disto, precisa agregar a capacidade de articular estes conhecimentos à prática dos professores, à aplicação na solução de problemas. É preciso que o formador tenha habilidade de conciliar as contribuições dos participantes, suas expectativas, suas necessidades.

- os professores: devem ter disposição de participar ativamente da formação continuada. No caso de não possuírem formação pedagógica formal e de serem principiantes na docência é importante considerar que o grupo terá um perfil completamente diferente se comparado a um grupo formado por professores licenciados ou experientes. Para sentirem-se motivados, precisam sentir que seus questionamentos são acolhidos e que soluções são buscadas coletivamente.

- a instituição: deve estar comprometida e envolvida no processo de formação continuada. Deve garantir prioridade quanto ao tempo destinado para

espaços de discussões pedagógicas.

- a dinâmica: garantidos os espaços de discussão, será necessário iniciar com elementos que envolvam o professor na reflexão sobre sua ação pedagógica. A partir de situações do cotidiano, problemas e saberes da docência devem ser abordados com diferentes estratégias que podem partir tanto do formador quanto dos participantes. Elementos teóricos, outras experiências, colaboração mútua, são aspectos que aparecem inseridos nestas estratégias. Assim, abaixo foi proposto um quadro, a fim de traduzir esta concepção em encaminhamentos possíveis de aplicação. Não deve, entretanto, ser tomado por passos, pois um ou muitos princípios (ao mesmo tempo) podem surgir em diferentes momentos da formação continuada. No quadro, procura-se descrever algumas ações importantes do formador e dos docentes envolvidos (sentido vertical). Ações consideradas comuns, do formador e dos docentes, estão indicadas para ambos. A última coluna traz comentários que complementam algumas das orientações, especialmente relativos à sua aplicação prática.

7 PROPOSTAS DE AÇÃO

PROPOSTAS DE AÇÃO		
Ações do Formador	Ações do Grupo	Comentário
Sensibilizar a unidade para a importância da formação continuada.		
Garantir o apoio da Gestão e a participação integral da Equipe Pedagógica.		A instituição que abraça a proposta dá passos importantes no sentido de fortalecer a adesão de toda a equipe
Propor a frequência e duração dos encontros.	Estabelecer os horários da formação continuada uma prioridade.	Os intervalos não podem ser muito longos para garantir o comprometimento. Sugere-se que os encontros sejam semanais.
Estar preparado previamente com temas que se apresentam no cotidiano escolar.	Tomar consciência, desde o início, que o foco do trabalho é a reflexão sobre a prática. Portanto, é importante que sejam trazidas situações do cotidiano pedagógico.	A sensibilidade para mediar é fundamental para que o processo não esteja previamente formatado e desdobre-se com base nos problemas apontados.
Ganhar a confiança do grupo e estabelecer um clima de extrema confiança entre os participantes.		
Conhecer o perfil do grupo.		
Propor e ouvir estratégias de análise dos problemas levantados.		
Exemplos de estratégias: fórum de debate, leituras de referencial teórico, síntese e discussão, apresentação de seminários, relatos de experiências, palestra de um convidado experiente, relato de alunos e pais, vídeos e outras mídias, trabalhos em grupo, visitas, pesquisas, dinâmicas e outros.		A base da proposta é o diálogo. As estratégias são ferramentas para favorecer o diálogo e a troca de conhecimentos e experiências.

Estabelecer um cronograma com base nas estratégias levantadas.		É importante organizar as dinâmicas para que o processo não esteja refém do improviso.
Não cair na tentação de ser o centro da formação continuada: aprender a ouvir e a estimular a participação ativa de todos. Lembre-se: o centro são os problemas que emergem da prática dos docentes e os participantes são os protagonistas.		
Valorizar as experiências profissionais e pessoais e estabelecer pontes com os saberes pedagógicos.		
Evitar a linguagem excessivamente pedagógica, que acaba dificultando a comunicação.		Tomar cuidado com os termos pedagógicos e com a subjetividade para que o diálogo seja estabelecido.
Fazer sempre os resgates do que foi sendo apropriado e buscar sempre o estabelecimento de relações entre os saberes.		É importante adotar práticas de sistematização para fortalecer a apropriação dos saberes.
Reforçar constantemente o objetivo de se ter um projeto educacional coletivo, em torno do qual todos buscam aprimoramento.	Compartilhar coletivamente um projeto educacional comum, em torno do qual se busca aprimoramento individual (autoformação).	
Envolver técnicos-administrativos, alunos, pais e gestores na formação continuada.		
Incentivar a crítica, o questionamento dos modelos postos, numa postura transgressora (como sugerem alguns autores) e propositiva.		A crítica não deve ser apenas ideológica. Ela precisa refletir em alternativas de novas propostas.
Indicar permanentemente novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, repensando coletivamente os tempos e espaços escolares.		

Conduzir todas as discussões que forem em torno do processo ensino-aprendizagem, tendo o aluno como foco, desviando da tendência de se supervalorizar a transmissão e conteúdos e os aspectos metodológicos.		
Compreender o espaço de formação enquanto espaço de apreensão da proposta institucional.		A visão institucional é fortalecida dentro dos espaços de formação.
Vincular aspectos da gestão administrativa ao processo de formação a fim de promover a participação e demonstrar que a gestão administrativa e pedagógica não são dissociadas.	Assumir uma postura participativa diante das questões administrativas.	
Manter o diálogo na perspectiva da profissionalização do professor em função do seu ofício, e na apropriação dos saberes e das competências próprias da docência.		
Ter o compromisso de produzir registros espontâneos individuais a fim de servir como auxiliar da memória, exercício de aprendizagem e material de reflexão.		
Produzir registros coletivos, utilizando ferramentas tecnológicas ou outro tipo de suporte que favoreça a interação e a aprendizagem mútua.		Um Blog ou uma plataforma virtual, por exemplo, podem ser sugestões que apoiam a formação continuada.
Instigar o planejamento de projetos interdisciplinares.		
	Ter a disposição de falar sobre as próprias experiências continuamente, desenvolver o exercício de escuta do outro e aprender com outras vivências.	A fala só é espontânea quando é criado um ambiente propício para a participação.
Vincular de forma permanente a questão do planejamento em torno das reflexões pedagógicas, valorizando a intencionalidade e a consciência em abandonando o improviso e a reprodução acrítica.		

<p>Articular a reflexão sobre a prática ao currículo, com a clareza de que o currículo é uma proposta que deve refletir a dinâmica da prática pedagógica. Portanto, necessita ser consultado, avaliado e transformado, conforme a práxis vai sendo transformada.</p>	<p>No entendimento do conceito amplo de currículo como elemento articulador da ação pedagógica, ele tende a ser o fio condutor das discussões pedagógicas.</p>
<p>Manter a discussão contínua a respeito da função social da escola e o papel social do professor neste contexto.</p>	
<p>Tratar a questão da avaliação de modo articulado e coerente com as opções pedagógicas assumidas. Promover a avaliação contínua do processo de formação continuada.</p>	<p>Incorporar a avaliação como questão permanente de reflexão, entendendo que não pode ser entendida como processo pedagógico isolado. Desenvolver o entendimento de que refletir sobre como avaliar os alunos diz muito sobre sua conduta enquanto professor. Perceber que a avaliação abrange e reflete todo o processo de ensino-aprendizagem.</p>
	<p>Compreender que a heterogeneidade dos alunos tem uma série de implicações e que os lidar com as dificuldades que provoca é um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo professor. Perceber que o quanto mais desenvolve as competências da docência, mais tem condições de enfrentar o problema. Descobrir que as diferenças na sala de aula são, na verdade, favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do grupo.</p>
<p>Incentivar o trabalho em equipe.</p>	<p>Entender que trabalhar em equipe é imprescindível para o processo de formação continuada.</p>
	<p>Durante o processo, os professores vão percebendo a importância da equipe, os vínculos e a confiança vão sendo fortalecidas e a tendência é que comecem a articular-se coletivamente, buscando trabalhar em conjunto no dia a dia.</p>

<p>Coordenar o grupo considerando a eficácia do trabalho dentro de um grupo mais reduzido (até 15 participantes). Sugere-se subdividir o grupo se for muito numeroso.</p>		<p>Na experiência do IFPR, o grupo iniciou reduzido. Com novas contratações, o grupo aumentou e as discussões foram ficando mais difíceis, pois a participação de todos foi ficando mais escassa. Como a participação é imprescindível, algumas discussões foram sendo encaminhadas aos pequenos grupos. Cabe lembrar que é recomendável que estes grupos também sejam compostos por pessoas de áreas diferentes. Além disto, há necessidade de que outros formadores estejam preparados para dar prosseguimento na proposta.</p>
<p>Incluir a temática referente ao uso de novas tecnologias educacionais.</p>	<p>Divulgar, no espaço de formação, experiências relacionadas ao uso aplicado de tecnologias educacionais.</p>	<p>Além de ser uma motivação para os alunos, tratar das tecnologias educacionais motiva e diversifica o tempo de formação continuada.</p>
<p>Valorizar temas ligados às questões éticas que circundam o ambiente educativo, como a sexualidade, o preconceito, a violência.</p>		<p>Há uma riqueza grande nas discussões desta natureza. Aprende-se muito com os outros e percebemos fortes aspectos humanos da profissão. Caminha-se também na perspectiva de adoção de condutas comuns de enfrentamento.</p>
	<p>Manter a perspectiva de construção da identidade profissional como processo permanente.</p>	
<p>Instigar quanto aos modelos que são inconscientemente reproduzidos.</p>	<p>Procurar cultivar uma postura questionadora referente aos modelos pedagógicos e a tradição, muitas vezes inadequados para a educação contemporânea.</p>	<p>A elevação da consciência promove a desconstrução de modelos praticados inconscientemente.</p>
	<p>Compreender a formação continuada no sentido da autoformação, assumindo a responsabilidade sobre a própria formação e buscando diferentes possibilidades de apropriação e desenvolvimento de competências profissionais.</p>	

8 CONCLUSÃO

A temática referente à formação continuada é recorrente e considerada importante no ambiente escolar. O diferencial pode estar justamente no deslocamento do foco do processo que sai do conteúdo pedagógico e passa a ser a reflexão sobre a prática pedagógica.

A apropriação dos saberes da docência é resultado deste processo reflexivo. A oportunidade dada ao professor de assumir sua própria formação é fundamental para o seu comprometimento e desenvolvimento profissional. O fortalecimento do coletivo também é um aspecto muito relevante, tendo em vista a individualização e a fragmentação do processo de ensino.

O resultado possibilita o favorecimento da construção da identidade profissional do professor, a valorização do trabalho em equipe, a aquisição de competências necessárias à docência e o surgimento de propostas pedagógicas no sentido de superar práticas tradicionais e reprodutoras.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FERRAÇO, Carlos E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMÉZ, Angel I. P.. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno, GOMÉZ, Angel I.P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

MORIN, Edgar. Articulando os saberes. In: ALVES, N. & GARCIA, R. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP & A, 1999.

OLIVEIRA, Inês B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.