



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILEUSA DE SOUZA SANTOS

A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERESINA - PI
2019



EDILEUSA DE SOUZA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA - PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

S237c Santos, Edileusa de Souza

A Construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: resignificando a prática docente na educação profissional e tecnologia. / Edileusa de Sousa Santos. – 2019.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Maria Divina Ferreira Lima “

1. Saberes Docentes. 2. Prática Docente. 3. Desenvolvimento Profissional. I. Título

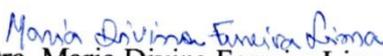
CDD 370.71

EDILEUSA DE SOUZA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Aprovada em: 12 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima (UFPI)
Presidente (Orientadora)


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalho (UFPI)
Examinadora Interna


Profa. Dra. Betania Leite Ramalho (UFRN)
Examinadora Externa

À minha querida mãe, Teresa Maria, que é meu exemplo de retidão, força e dedicação à família.

Ao meu amado esposo, Marcelo Rocha, pelo incentivo, companheirismo e cuidados a mim dedicados.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração, por isso, todos que fizeram parte dessa caminhada ficarão gravados no meu coração. Agora, com o sentimento de realização e conquista, quero agradecer a todos que participaram das alegrias, tristezas, aprendizagens, dúvidas, descobertas e desafios vividos nessa trajetória.

Quero agradecer primeiro a Deus, que é a fonte de minha vida e em quem encontro motivação para continuar buscando meus sonhos. Minha gratidão a ti Senhor, que me manteve de pé, dando forças para permanecer firme diante dos desafios.

Ao meu amado esposo Marcelo, companheiro fiel em toda essa caminhada. A você que foi meu braço forte, agradeço pela dedicação dada a mim durante cada etapa da pesquisa. Toda a minha gratidão pelo incentivo, por sonhar e conquistar comigo esse sonho. Pela imensa paciência ao ouvir-me incontáveis vezes falando dos trabalhos, da pesquisa, dos problemas e por ser meu oásis, me transmitindo calma nas horas necessárias. Por tudo isso, lhe admiro e amo cada dia mais.

Agradeço aos meus pais, Luís e Teresa, aos meus irmãos, Eneide e Edinaldo, e aos meus sobrinhos pelo apoio, incentivo e por compreender minhas ausências em alguns momentos ao longo desses dois anos.

Agradecer a minha orientadora, professora Dra. Maria Divina Lima, por me orientar com tamanha dedicação e paciência na construção deste percurso investigativo, de formação acadêmica, de crescimento pessoal e profissional.

À professora Dra. Josania Portela pelas valiosas contribuições desde o início da pesquisa até a qualificação e defesa. Sou grata por sua generosidade em contribuir com meu trabalho.

À professora Dra. Betania Ramalho pela disponibilidade em vir de tão longe para as bancas e pelas valiosas contribuições ao meu estudo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, com os quais tive o contentamento de partilhar conhecimentos durante o processo formativo, em especial às professoras Dra. Eliana Marques, Dra. Carmem Lúcia Cabral, Dra. Jane Bezerra e Dra. Cristiane Teixeira.

Agradeço de maneira especial aos professores participantes da minha pesquisa: Canção, Fé, Festa, Força, Luz, Semente e Vida. Obrigada pelo compromisso com que trataram nossos encontros e pela confiança em compartilhar comigo as suas histórias de vida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí por investir na minha formação enquanto profissional da educação e à Universidade Federal do Piauí pela oportunidade de realizar este curso através do convênio.

Às minhas amigas Joselma Lavôr e Edilma Mendes, que me inspiraram e incentivaram desde o início da seleção do Mestrado e contribuíram na construção do projeto de pesquisa.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do IFPI/ Campus Piripiri: Amanda Princy, Sandra, Leidiana, Ivan, Bruno e Clayton que me apoiaram em todas as etapas do curso. Pessoas especiais que ficarão para sempre no meu coração.

Aos amigos e colegas do IFPI/Campus Campo Maior: Ana Úrsula, Darkyana, Antônio José e Elisângela, que chegaram à minha vida no final do curso, mas também me incentivaram e contribuíram para que eu alcançasse meu objetivo.

Às colegas do IFPI/Reitoria, Laura e Oridéia, pela colaboração com o espaço para a realização das rodas de conversa.

À minha amiga Fabiana Clésia por sua grande contribuição promovendo meu contato com os professores do Campus Teresina Central.

Ao meu cunhado Reginaldo pela inspiração e exemplo como excelente pesquisador.

Às minhas grandes amigas Elenilce, Raquel, Cristiane e Thaylla Raabe por adoçarem minha vida com sua amizade e por compreenderem minhas ausências nesse período.

Aos amigos do Núcleo de Pesquisa (NUPEFORDEPE), por todos os momentos de aprendizado que passamos juntos. Especialmente aos meus companheiros de caminhada: Mauricéia, Josildo, Roberta e Júlio, por dividirmos tantas experiências e por todo o companheirismo.

Aos amigos da 28ª turma de Mestrado pelas experiências de aprendizagem compartilhadas. Em especial às amigas Sandra Cunha, Sandra Regina e Lonne Ribeiro por todas as vivências e pelo apoio que sempre me deram.

Enfim, a todos que de alguma forma me ajudaram a realizar esse sonho. Muito obrigada.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar.*

Paulo Freire

SANTOS, Edileusa de S. **A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

Os conhecimentos adquiridos pelos bacharéis e tecnólogos na formação inicial não estão relacionados ao exercício da docência. O que se acredita é que esses profissionais vão se constituindo professores por meio da construção de saberes no desenvolvimento de sua prática docente. A partir desse entendimento estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: Como os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da educação profissional e tecnológica? Orientado por esta questão, o presente trabalho buscou como objetivo geral investigar como os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Especificamente pretendemos: compreender de que modo são construídos os saberes docentes mobilizados na prática docente pelo professor da educação profissional e tecnológica; caracterizar os contributos da prática reflexiva para o ser professor na educação profissional e tecnológica; analisar como os processos de desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na educação profissional e tecnológica. A escolha da temática decorreu das vivências da pesquisadora enquanto pedagoga da EPT. O referencial teórico foi embasado em autores que tratam sobre os saberes docentes como: Gauthier *et al* (1998), Tardif (2014), Pimenta (2012), Therrien (1997); sobre a prática docente e reflexão foram utilizadas as contribuições de Souza, Batista Neto e Santiago (2012), Franco (2016), Liberali (2012), Zeichner (1993), Giroux (1997); e quanto ao desenvolvimento profissional docente: Ramalho e Nuñez (2014) Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2011) dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2015), com adoção do método autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010), utilizando-se das narrativas como metodologia. O campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e os participantes da pesquisa foram sete professores da EPT. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram rodas de conversa e entrevista narrativa. O tratamento dos dados foi realizado através da técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados evidenciam que a principal ferramenta de construção dos saberes docentes ao longo da carreira dos professores da EPT é a experiência durante a prática docente. Os saberes docentes, com exceção dos disciplinares, são construídos partindo inicialmente da concepção prévia sobre o que é ser professor, trazida de suas experiências como estudantes durante a trajetória escolar, avançando para o aprendizado através da prática, assim como por meio das interações com os professores mais experientes e do contato com os alunos. Logo, é na prática, em confronto com as condições da profissão, que os saberes da base profissional docente são objetivados e continuamente ressignificados. Em resposta às necessidades formativas identificadas, propõe-se a implementação de programa de formação e atualização pedagógica para docentes como uma política interna do IFPI, na ótica da formação continuada, tomando-se como ponto de partida a reflexão sobre a própria ação docente.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes. Prática docente.

SANTOS, Edileusa de S. **A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES**: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

ABSTRACT

The knowledge acquired by the graduated with bachelor's degree and technologists, in the initial academic background, are not related with the teaching activities. What is believed is that these professionals are becoming teachers through the construction of knowledge in the development of their teaching practice. From this understanding the following research problem was established: how the teacher knowledge, built in the professional development process, resignifican the teaching practice of the teacher of professional and technological education? Guided by this question, this study has as general objective to investigate how the teacher knowledge, produced in the professional development process, resignifican the teaching practice of the teacher of professional and technological education (PTE). Specifically we intend: to understand how the teacher knowledge is produced mobilized by the teacher of professional and technological education; describe the contributions of reflective practice to the teaching activities in the professional and technological education. to analyze how the professional development processes promote the re-signification of the teaching practice in the professional and technological education. The choice of the thematic was based on the experiences of the researcher as educator of PTE. The theoretical reference was based on authors who deal with the teaching knowledge such as: Guathier (1998), Tardif (2014), Pimenta (2012), Therrien (1997); about the teaching practice and reflection were used the contributions of Souza, Batista Neto and Santiago (2012), Franco (2016), Liberali (2012), Zeichner (1993), Giroux (1997); and regarding professional teacher development Ramalho and Nuñez (2014) Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2011), among others. It is a research with a qualitative narrative approach (CLANDININ, CONNELLY, 2015), with the use of autobiographical method (NÓVOA; FINGER, 2010), using the narratives as the methodology. The empirical field was the “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí” (Piauí Federal Institute of Education, Science and Technology) and the research participants were seven teachers of PTE. The instruments used for data production were conversation circle and narrative interview. The data processing was being done through the content analysis procedure from Bardin’s perspective (2016). The results evidence that the principal device for the construction of the teacher knowledge along the PTE teachers' career is the experience during teaching practice. The teacher knowledge, except for the disciplinary knowledge, are built starting from the initial conception of what it is to be a teacher, brought from their experiences as students during the academic trajectory, advancing to learning through practice, as well as through interactions with the most experienced teachers and the contact with students. Then, it's in practice, in confrontation with the conditions of the profession, that the knowledge of the professional teaching base is objectified and continuously resignified. In response to training needs identified, it's proposed the implementation of a training program and pedagogical update for teachers as an internal IFPI policy, from the perspective of continuing qualification, using, as a starting point, the reflection on the own teaching action.

Keywords: Professional and technological education. Professional development. Teacher knowledge. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Unidades de ensino do IFPI no ano de 2019	60
FIGURA 2 – Eixos temáticos e subcategorias de análise	73
FIGURA 3 – Eixos temáticos e indicadores de análise	75
FIGURA 4 – Nuvem de palavras mais mencionadas pelos professores no Eixo 1	77
FIGURA 5 – Primeiro saber apontado no subeixo 1.1	81
FIGURA 6 – Segundo saber apontado no subeixo 1.1.....	82
FIGURA 7 – Relação entre saberes apontada no subeixo 1.1	83
FIGURA 8 – Síntese dos saberes necessários ao exercício da docência na EPT apontados pelos professores da pesquisa	84
FOTO 1 – Prédio da sede construída em 1938	58
FOTO 2 – Varal para escolha dos codinomes dos participantes da pesquisa	67
QUADRO 1 – Busca a partir dos descritores <i>saberes docentes e educação profissional</i>	23
QUADRO 2 – Busca a partir dos descritores <i>saberes docentes e ensino técnico</i>	25
QUADRO 3 – Tipologias dos saberes docentes	30
QUADRO 4 – Metas para desenvolvimento profissional docente contidas no PDI do IFPI...40	
QUADRO 5 – Níveis de reflexão	44
QUADRO 6 – Perfil dos participantes	62
QUADRO 7 – Etapas para produção de dados nas Rodas Biográficas	65
QUADRO 8 – Ocorrência de termos mais evocados nas narrativas	78

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DIGEP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DPD	Desenvolvimento profissional docente
EAD	Educação à distância
EBPTT	Educação Básica, Profissional, Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFs	Institutos Federais
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RN	Rio Grande do Norte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DOS SABERES DOCENTES NA EPT.....	14
1.1 Trajetória formativo-profissional e a relação com o objeto da pesquisa.....	14
1.2 Propósito do estudo	16
2 OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EPT	21
2.1 A pesquisa sobre os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica	22
2.2 Os saberes docentes no desenvolvimento profissional de professores: revisitando a teoria	26
2.3 Notas introdutórias acerca do desenvolvimento profissional docente	35
2.4 Prática docente e a reflexão como ferramenta de desenvolvimento profissional docente de professores da EPT	41
3 UM PASSO DE CADA VEZ: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA ..	53
3.1 A natureza da pesquisa: aspectos da abordagem qualitativa	53
3.2 O método (auto)biográfico e as narrativas como técnica de produção de dados	54
3.3 O cenário da pesquisa.....	57
3.4 Os interlocutores da pesquisa	61
3.5 Os instrumentos de produção de dados	63
3.5.1 Rodas biográficas	64
3.5.2 Entrevista narrativa	69
3.6 Procedimentos de organização e análise dos dados	71
4 REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS: DA CONSTRUÇÃO DE SABERES A UMA PRÁTICA DOCENTE RESSIGNIFICADA	75
4.1 Eixo 1: A construção de saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica	76
4.1.1 O que é preciso saber para ensinar na EPT?.....	78
4.1.2 A construção do saber docente na EPT à luz das narrativas	84
4.2 Eixo 2: A reflexão na prática docente	90
4.2.1 O movimento da reflexão na docência da EPT	91

4.2.2 As contribuições da reflexão para a docência na EPT	96
4.3 Eixo 3: Desenvolvimento profissional docente e a ressignificação da prática	100
4.3.1 A formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores da EPT e a ressignificação da prática	101
5 REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	124
ANEXOS	134

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento
avaliação
teoria
turma
saber
ensino
aluno
tempo
técnica
aprendizagem
planejar
disciplina
conhecimento
sala de aula
feedback
prova
troca
dia-a-dia
prática docente

INTRODUÇÃO

01

A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO
DOS SABERES DOCENTES
NA EPT

1 INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DOS SABERES DOCENTES NA EPT

Iniciamos este trabalho apresentando uma discussão, em nível introdutório e contextual, sobre o cenário da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Para tanto, organizamos o texto em duas subseções. A primeira chamada *Trajetória formativo-profissional e a relação com o objeto da pesquisa*. Nesta narramos a nossa caminhada enquanto estudante e profissional da educação, até chegarmos às razões que nos levaram a investigar a temática deste trabalho. Nesta subseção foi utilizada a primeira pessoa verbal, por se tratar da história de vida da própria autora do trabalho. Na subseção seguinte, intitulada de *Propósito do estudo*, apresentamos o objeto de estudo, o problema e os objetivos seguidos da estruturação da dissertação.

1.1 Trajetória formativo-profissional e a relação com o objeto da pesquisa

Nada é por acaso, ou vem de forma fácil. O que sou hoje é fruto do sacrifício de pais que, apesar de simples e com pouco estudo, reconheceram o valor da educação para o futuro dos filhos. Também sou resultado da luta pessoal contra um contexto socioeconômico desfavorável e da busca de caminhos para uma vida melhor. Mesmo com pouca idade, sempre entendi que seria através da educação que poderia superar as dificuldades que a vida me impôs.

Durante toda a vida escolar estudei em escolas públicas as quais, na década de 1980 e 1990, foram marcadas pela falta de investimentos e valorização dos profissionais da educação. Foi no ensino médio que tive o primeiro contato com a educação profissional no curso Técnico em Contabilidade. Uma formação que julgo ter sido fundamental para minha inserção no mercado de trabalho. Entretanto, apesar de trabalhar na área comercial, a admiração que nutria por meus professores e a aptidão latente para ensinar me levou a ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O sonho de tornar-me professora realizou-se tão logo concluí a graduação, pois trabalhei como professora temporária do Ensino Fundamental na zona rural do município de Picos. Em seguida continuei na docência, agora como professora efetiva do Ensino

Fundamental no município de Teresina. Sonho conquistado. A partir daquele ponto tive a convicção de que não sairia nunca mais do universo da Educação. Desde então tenho trilhado este caminho.

Consciente da importância de prosseguir investindo em minha formação cursei Especialização em Ensino pela UFPI. Nessa etapa pude vivenciar minha primeira experiência com a pesquisa, desenvolvendo um estudo sobre a atuação do professor diante da violência escolar nas escolas municipais de Teresina.

Anos depois fui aprovada para o cargo de pedagoga, no qual atuei na coordenação pedagógica em escolas de Ensino Fundamental e Infantil no mesmo município. Esse período foi de grande relevância para meu processo formativo. Nele pude me desenvolver enquanto formadora, promovendo formações para professores da educação infantil no projeto “Pra Lá Pra Cá”. Concomitante a isso, ingressei na docência do Ensino Superior como professora temporária. Essa experiência me trouxe amadurecimento profissional, ampliando minha visão sobre os desafios da formação de professores, principalmente no que se refere à relação teoria e prática.

Continuando na busca pelo meu desenvolvimento profissional, no ano de 2013 veio a aprovação para o cargo de pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI). Nessa nova etapa da vida profissional, deparei-me com um novo cenário de educação. Encontrei uma proposta pedagógica verticalizada que abarca diversos níveis de ensino, os quais são: Educação Profissional nas modalidades concomitante, subsequente e integrada ao Ensino Médio, Ensino Superior em nível de bacharelado, tecnólogo, licenciatura e pós-graduação *Lato Sensu*.

Entre as funções enquanto pedagoga do IFPI está a de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e a de assessoria pedagógica aos professores. Para desempenhar tal função atuo diretamente com o quadro de docentes da escola, entre os quais estão os professores dos eixos técnicos e tecnológicos, que não possuem formação pedagógica em sua formação inicial.

Nessa interação percebi que tais professores possuem saberes da experiência que são produzidos no âmbito das suas atividades docentes. Essa percepção direcionou o meu olhar para a trajetória dos professores dos eixos técnicos e tecnológicos do IFPI, por compreender que é fundamental refletir sobre as questões relacionadas à mobilização dos saberes para atuação docente na educação profissional, e como essa ação reflete no

desenvolvimento profissional desses sujeitos com a construção de novos saberes e de um novo fazer docente.

1.2 Propósito do estudo

As mudanças sociais que emergem na atualidade, relacionadas ao mundo do trabalho, exigem um modelo de educação que integre desde os seus aspectos gerais aos conhecimentos técnicos profissionais e que superem a simples preparação dos educandos para o ingresso no mercado de trabalho. Numa perspectiva teórica gramsciana, que considere o trabalho como princípio educativo (DORE, 2014), a ciência, a cultura e a tecnologia integradas direcionam o processo educacional para formação do cidadão pleno de direitos, promovendo assim uma educação em que os indivíduos sejam capazes de compreender e transformar a realidade.

Dessa forma a Educação Profissional e Tecnológica surge, no contexto socioeducacional, como uma formação necessária no mundo do trabalho, pois não é possível conceber a ideia de cidadão socialmente inserido sem que este possua o sentimento de pertencimento por meio da educação e do trabalho. Realizar um estudo sobre a docência na educação profissional nos leva às preocupações vivenciadas pela educação de como podemos lidar com o ensino e aprendizagem, suas formas de organização, dentre outros fatores que explicitam a complexidade de atuar como professores no contexto social atual.

A educação profissional requer a participação de profissionais com conhecimentos específicos de diversas áreas do conhecimento. É nesse contexto que estão os professores das disciplinas técnicas, como são chamados nas instituições de ensino que integram ensino profissional e educação básica. Chamamos atenção para o fato de que esses profissionais docentes, na grande maioria, possuem sua formação superior no bacharelado ou cursos tecnológicos.

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos trazidos pelos bacharéis e tecnólogos da formação inicial não estão relacionados ao exercício da profissão professor, compreendemos que o contexto do magistério na EPT traz ao professor, em especial no início da carreira, desafios relacionados ao exercício profissional, principalmente àqueles que não possuem formação pedagógica que possa subsidiar a sua prática, pois, embora todo professor desta modalidade de ensino possua conhecimento para desenvolvimento de uma atividade

profissional, no caso dos professores bacharéis e tecnólogos esse conhecimento não está relacionado ao exercício profissional da profissão professor.

No âmbito da educação profissional, mesmo que esses cursos, no Brasil, tenham uma trajetória de mais de um século, ainda predomina a atuação de professores leigos, já que não há requisitos legais de formação docente para atuar nessa modalidade de ensino. Nessa direção, parece ainda prevalecer a visão de que o domínio do conhecimento da área em que vai ensinar é condição suficiente para tornar-se professor e que o professor do ensino técnico não é concebido como profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona.

No entanto, diante dos desafios educacionais, percebe-se que é requerido do professor bacharel ou tecnólogo muito mais que um repertório técnico específico da sua formação inicial. Faz-se necessário uma postura reflexiva-crítica (PIMENTA, 2002; LIBERALI, 2012) dotada de um conjunto de conhecimentos pedagógicos, que o habilite para as particularidades comuns à docência, permitindo-lhe fazer desta prática um momento de mobilização de saberes exigidos pelo ato de ensinar.

Cientes de que os professores bacharéis e tecnólogos, no desenvolvimento da sua prática docente, vão se constituindo professores por meio da produção de saberes na medida em que pensam sua prática e sobre sua prática entendemos que, nesse percurso, são diversos os desafios vivenciados por estes profissionais, que nos instigaram a investigar a temática dos saberes docentes. Nessa perspectiva, a problemática evidenciada deu origem a seguinte *questão-problema*: De que modo os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica?

O *objetivo geral* desta pesquisa é investigar como os saberes docentes, construídos no processo de desenvolvimento profissional, ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, definiu-se como *objetivos específicos*: compreender de que modo são construídos os saberes docentes mobilizados na prática docente pelo professor da Educação Profissional e Tecnológica; caracterizar os contributos da prática reflexiva para o ser professor na Educação Profissional e Tecnológica; analisar como os processos de desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.

A partir desta perspectiva surgiram as seguintes questões norteadoras: Como, no exercício da docência, o professor sem formação pedagógica constrói saberes docentes que

contribuem para sua prática? Quais as contribuições da prática reflexiva para o ser professor na Educação Profissional e Tecnológica? Como os processos de desenvolvimento profissional favorecem a resignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica?

Por reconhecer que o número de bacharéis e tecnólogos que compõe o quadro docente do IFPI é expressivo, evidencia-se a atualidade e relevância do tema. Nesse sentido, almeja-se contribuir com continuidade e ampliação da discussão sobre a base do conhecimento dos professores e a prática docente dentro do contexto da EPT. Acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa tem relevância social, profissional e educacional por reconhecer que essa poderá apontar direcionamentos que tragam implicações significativas, não apenas no fazer docente, mas no processo de formação continuada destes profissionais, podendo servir como elemento de reflexão sobre a necessidade de implementação e/ou ampliação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente dentro do IFPI;

Assim, essa dissertação está estruturada em cinco seções. Sendo esta a primeira, na qual apresentamos e justificamos a escolha do objeto de estudo. Na segunda seção tratamos dos fundamentos teóricos que conduzem este estudo. Iniciamos buscando o estado da arte a cerca dos saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica, para em seguida visitar os princípios a cerca dos saberes docentes a partir de Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2014), Pimenta (2012), Therrien (1997), entre outros autores relacionados ao tema; em seguida abordamos a concepção de desenvolvimento profissional docente baseado nas contribuições de Ramalho e Nuñez (2014), Marcelo García (1999), Day (2011), Imbernón (2011), dentre outros; na sequência finalizamos a seção abordando sobre a prática docente e a reflexão como ferramenta de desenvolvimento profissional do professor com o aporte de Souza, Batista Neto e Santiago (2012), Franco (2016), Liberali (2012), Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gómez (1992), dentre outros autores que abordam o assunto.

Na terceira seção, caracterizamos o enfoque metodológico da pesquisa. Apresentamos o contexto empírico e os colaboradores do trabalho, assim como descrevemos o processo de produção de dados e o procedimento de análise. A fundamentação metodológica foi baseada em Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Clandinin e Conelly (2015), Bertaux (2010), Warschauer (1993), Jovchelovitch e Bauer (2015), Bardin (2016), entre outros autores.

A quarta seção intitulada *Revelações das narrativas: da construção de saberes a uma prática docente resignificada* apresenta a análise e discussão dos dados produzidos. Apresentamos um quadro com os eixos temáticos e indicadores de análise dos dados. O

primeiro eixo está direcionado à análise sobre a construção de saberes docentes pelos professores da EPT, o segundo eixo aborda sobre a prática docente, apontando as contribuições que a reflexão oferece para o ser professor na EPT e, por fim, o terceiro eixo discorre sobre a ressignificação da prática docente a partir dos processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelo professor na sua trajetória na Educação Profissional e Tecnológica. A quinta e última seção apresenta reflexões finais sobre as evidências extraídas do estudo e proposições a cerca do problema da pesquisa.



reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento
saber
ensino
aluno
aula
aprender
disciplinar
conhecimento
avaliação
teoria
turma
vida
olhar crítico
técnica
tempo
erro
troca
planejar
dia-a-dia
prática docente



02

OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EPT

2 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EPT

No cenário histórico das últimas décadas de expansão da oferta de educação profissional no Brasil, incluindo-se a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a discussão sobre o trabalho docente nessa modalidade de ensino torna-se relevante. Nesse processo de reestruturação desta rede de ensino, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) estabeleceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que são instituições de educação básica, profissional e superior especializadas na oferta de: formação inicial, continuada e qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante, subsequente e integrada; graduação e pós-graduação.

Imersos nesse universo pluricurricular, encontram-se os docentes, atores essenciais nesse cenário. Muitos desses profissionais tornaram-se professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sem possuir formação para a docência, visto que, além das especificidades e singularidades desta modalidade, em que a realidade pedagógica relaciona-se com a tecnológica, a ausência da exigência legal de formação de professores é outro fator determinante para essa conjuntura.

O processo de ensinar é complexo, pois envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos e metodológicos implicados no seu desenvolvimento. Para que ele aconteça é necessário, além do conhecimento específico da matéria, o conhecimento pedagógico, relativo à educação e às teorias de aprendizagens e de desenvolvimento humano. Para o exercício do magistério, da atividade de ensino, é fundamental um saber específico: o saber ensinar. Assim, a discussão sobre docência não possui sentido se não fizermos referências aos saberes docentes, considerados como parte da cultura profissional do professor, envolvendo o saber, o saber ser e o saber fazer.

Partindo desse contexto, faz-se necessário refletir sobre a complexidade do trabalho docente, em que a pluralidade do saber docente torna esse trabalho desafiador. O saber docente está sempre em movimento, pois, como ser social, o professor traz consigo uma bagagem composta pela sua formação inicial (NUNES, 2016) e pela sua história individual e sociocultural. Toda essa bagagem pessoal e profissional, atrelada à realidade do contexto escolar encontrada, assim como as interações com a comunidade escolar, e outros aspectos do

desenvolvimento profissional docente, refletirá em novos saberes gerados durante a atividade docente, modificando seu modo de ser desse professor.

Em vista de discutirmos esses aspectos, nesta seção tratamos dos aportes teóricos que conduzem este estudo. Iniciamos com o estado da arte a cerca dos saberes docentes no contexto da EPT, em seguida abordamos os princípios teóricos sobre os saberes docentes, na sequência destacamos a concepção de desenvolvimento profissional docente e finalizamos a seção discorrendo sobre a contribuição da reflexão para o processo de desenvolvimento do professor.

2.1 A pesquisa sobre os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica

Com o intuito de nos apropriarmos da produção do conhecimento sobre saberes docentes na prática dos professores da EPT e com a intenção de perceber lacunas que permitam contribuir, através de pesquisas direcionadas ao tema, realizamos um estudo no banco de dados *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes, utilizando como descritores “saberes docentes e educação profissional”, os quais apareceram no título ou no resumo dos trabalhos.

O recorte temporal para a realização da pesquisa foi do período de 2009 a 2019. Como marco determinante para o recorte foi adotado a data da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) que aconteceu a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada no ano de 2019 em resumos das produções acadêmicas (dissertação e tese) das universidades públicas e privadas em âmbito nacional, identificando as possíveis semelhanças ou lacunas com a pesquisa por nós idealizada.

Apesar de fazermos a pesquisa a partir do ano de 2009, os resultados apresentaram publicações apenas a partir do ano de 2012. Esse fato pode estar ligado à concretização do plano de expansão e interiorização da RFEPT, o qual no ano de 2012 encontrava-se na fase III. No Quadro 1 apresentamos o resultado da busca a partir dos descritores “saberes docentes e educação profissional”.

Quadro 1 – Busca a partir dos descritores *saberes docentes e educação profissional*

TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR
Professores? Sim! Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional (Dissertação)	2012	Universidade Federal de Pelotas	Aliana Anghinoni Cardoso
Saberes docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada (Dissertação)	2013	Universidade do Vale do Rio Sinos	Lauriane Alves do Nascimento
Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional inicial e continuada: um estudo de caso (Dissertação)	2014	Universidade Estadual do Ceará	Alcilane Mota Saavedra Pinto
Prática pedagógica dos docentes do SENAI Londrina frente à metodologia SENAI de educação profissional (Dissertação)	2015	Universidade Norte do Paraná	Lilian Amaral da Silva Souza
Concepções e práticas de docência dos professores do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFTO – Campus Araguatins (Dissertação)	2015	Universidade Federal de Santa Maria	Edivaldo Monteiro de Sousa
De bacharel a professor: tensões e aprendizagens, estudo realizado no SENAC/ASSU-RN (Dissertação)	2016	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Antônio Gustavo Nicácio
Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores (as) de cursos técnicos de Educação Profissional (Dissertação)	2016	Universidade Federal da Bahia	Mario Sergio Machado Souza
Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de biologia no ensino médio integrado (Dissertação)	2017	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	João Kaio Cavalcante de Moraes
Trajeto Formativos de Docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Computação (Dissertação)	2017	Universidade Federal de Santa Maria	Juliani Natalia dos Santos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

No primeiro trabalho do Quadro 1, Cardoso (2012) buscou identificar que saberes os professores que atuam na Educação Profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes, considerando que a grande maioria dos professores das disciplinas técnicas da Educação Profissional inicia suas carreiras sem ter tido nenhum tipo de preparação formal para o exercício da profissão docente. A pesquisa revelou que o tempo e a prática foram fatores determinantes para a aprendizagem profissional dos professores.

As pesquisas de Nascimento (2013), Pinto (2014), Sousa (2015), Santos (2017) se assemelham nos objetivos e resultados. Nelas, os autores buscam analisar os saberes construídos e mobilizados por professores durante a prática docente na Educação Profissional (EP), bem como as fontes desses saberes. Os resultados comuns às pesquisas apontam que os professores reconhecem a especificidade dos saberes da docência, valorizando sua importância e necessidade para a profissão. Como diferencial, podemos destacar a pesquisa de Nascimento (2013), na qual a autora especifica que os saberes construídos pelos docentes ao longo da carreira foram: saberes atitudinais, saberes organizacionais, saberes procedimentais e saberes do mundo do trabalho.

A dissertação de Souza (2016) também se assemelha as anteriores, pois buscou compreender a forma como os docentes da EPT selecionam, se apropriam e se relacionam com os diversos saberes em sua prática cotidiana, de modo a criar novos saberes. De acordo com o autor, os resultados indicaram que os saberes se constituem em uma soma de fatores que vão desde as histórias de vida dos professores e passam por suas relações cotidianas com o trabalho, com os outros colegas de trabalho e consigo, num movimento de construção e reconstrução de saberes, contribuindo para uma formação docente emancipadora.

As dissertações de Souza (2015) e Nicácio (2016) possuem ponto comum por estarem inseridas no contexto da Educação Profissional no Sistema S. A primeira investigou o processo de trabalho e formação dos profissionais atuantes em turmas do PPRONATEC, por meio da Metodologia SENAI de Educação Profissional. A segunda analisou, através de narrativas autobiográficas, as experiências vivenciadas pelos professores bacharéis que não tiveram formação pedagógica para o exercício da profissão docente. Ambas apontaram que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramentos contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes.

Diferente das demais, a pesquisa de Morais (2017) não coloca em foco a atuação do professor bacharel e sim do professor de Biologia. No entanto, o autor problematiza a atuação desse profissional no contexto da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Assim, o trabalho buscou propor uma base de saberes que ancore o trabalho do professor de Biologia na EP integrada, os quais são: os saberes relativos à disciplina Biologia, os saberes relativos às Ciências da Educação, os saberes de pesquisador, os saberes experienciais, os saberes da área profissional em que pode atuar e o saber crítico contextual e atitudinal.

Após realizarmos as buscas sobre saberes de professores da educação profissional, resolvemos ampliar a procura utilizando termos relacionados à Educação Profissional. Ao utilizar os descritores “saberes docentes e educação técnica” e “saberes docentes e ensino profissionalizante” não obtivemos nenhum resultado. Já ao substituímos a busca pelo termo “saberes docentes e ensino técnico” encontramos a dissertação da autora Vivian Andreatta Los conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Busca a partir dos descritores *saberes docentes e ensino técnico*

TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR
Compreensões sobre processos de ensinar e de aprender de professores de um curso técnico em moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul.	2015	Universidade Regional de Blumenau	Vivian Andreatta Los

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

O trabalho de LOS (2015) analisou as compreensões dos professores sobre os processos de ensinar e de aprender, caracterizando o perfil profissional dos professores do curso técnico em Produção e Design de Moda para entender suas dificuldades encontradas pelos professores na docência e as necessidades formativas dos mesmos. A autora demonstrou que os professores pesquisados necessitam de formações continuadas para construir conhecimentos e saberes ligados ao exercício de sua profissão e que a responsabilidade pela formação é uma atividade colaborativa, que envolve os docentes e as instituições de ensino, necessitando ser enfrentada pelos professores, como uma atividade de autoformação permanente.

Após análise dos trabalhos, observamos que, dentre as questões encontradas sobre saberes docentes estão: os professores como produtores de saberes, os saberes mobilizados e construídos na prática docente, assim como a fonte de onde provêm esses saberes. Foi possível observar vários trabalhos direcionados aos saberes docentes que abordam as teorias do saber, apropriação e mobilização de saberes, saberes docentes e formação inicial e continuada. Finalmente, podemos concluir dizendo que existe um grande número de trabalhos sobre formação de professores e saberes docentes no Brasil, porém, quando se trata de docentes da educação profissional, a produção está em processo de crescimento; isso torna maior a importância desta pesquisa, aumentando a responsabilidade do pesquisador em produzir um trabalho significativo direcionado aos saberes docentes dessa modalidade de

ensino, bastante discutido, mas ainda incipiente quando se trata de produção científica e acadêmica.

Conforme a análise realizada, a maioria das pesquisas referentes aos saberes dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é de pesquisadores oriundos das instituições federais de educação. Esse fator pode estar associado à expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica, levando-nos a acreditar que a recente expansão e as novas exigências para a formação do aluno trouxeram à tona as discussões sobre a formação dos professores para essa modalidade de ensino, dentre outras necessidades de adequação dessas instituições a esse novo perfil.

2.2 Os saberes docentes no desenvolvimento profissional de professores: revisitando a teoria

A ação do professor tem sido motivo de muitas pesquisas nas últimas décadas, tendo os saberes e práticas docentes como referência para subsidiar as discussões no contexto educacional. Os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes assumem formas diferenciadas e requerem reflexões acerca de sua construção pelos professores. Durante sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus saberes de acordo com suas experiências, seu itinerário formativo e de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos (NUNES, 2001).

O interesse dos pesquisadores pelo tema dos saberes surgiu em nível internacional nas décadas de 1980 e 1990, motivado pela busca de legitimidade da profissão docente e de um conjunto de conhecimentos que caracterizassem essa categoria profissional. As pesquisas com foco nos saberes dos professores foram fortemente influenciadas pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional desenvolvidos por Schön (1992). Partindo dos conceitos desenvolvidos por esse teórico sobre o *conhecimento na ação*, alavancaram-se os estudos sobre os processos de pensamento utilizados pelos professores. Os conceitos sobre o conhecimento na ação trouxeram grande crítica à racionalidade técnica, que tende a limitar o trabalho docente a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta.

Gariglio e Burnier (2014) demonstram que as ideias introduzidas pela epistemologia da prática profissional ajudaram a entender como os saberes profissionais são integrados nas atividades dos docentes e por que os professores os mobilizam, produzem, transformam ou abandonam de acordo com a realidade encontrada no espaço onde

desenvolvem as atividades educativas. Para os autores dessas idéias, a prática profissional dos professores no interior do contexto escolar é referência fundamental para a construção de seus saberes docentes. Esse contexto leva os professores a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino.

As pesquisas de Shulman (1986) investigam os diversos tipos e modalidades de conhecimento que os professores possuem, caracterizando uma epistemologia própria. A partir dos estudos sobre os saberes dos professores a respeito dos conteúdos que ensinam, Shulman (1986) apresenta um modelo com os componentes da *base de conhecimento profissional para o ensino*. O autor aponta que, ao tomar decisões sobre suas aulas, os professores lançam mão de diversos tipos de conhecimentos, dentre eles: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimentos dos alunos e de suas características, conhecimento do currículo, conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais.

Nesse estudo, partimos do pressuposto de que os professores bacharéis e tecnólogos, quando chegam à docência na EPT, trazem consigo o domínio de seu campo específico de conhecimentos, tendo em vista a sua formação inicial na sua área, suas pós-graduações e experiências realizadas na busca de titulações acadêmicas. Podemos dizer que o professor da EPT possui o conhecimento denominado por Shulman (1986) de conhecimento de conteúdo específico. Assim sendo, se por um lado tem-se a confirmação dos conhecimentos técnicos dos conteúdos do curso, tendo em vista que fundamentados em suas práticas, podem lançar mão dos conhecimentos “extraídos de sua profissão e articulá-los com as teorias estudadas, por outro lado, faltam-lhes conhecimentos pedagógicos ou do fazer pedagógico” (PORTELA; CARVALHÊDO, 2017, p. 231).

Com esse entendimento defendemos que a docência requer além do conhecimento de conteúdo específico, o saber pedagógico, que trata de conhecimentos pedagógicos necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Decerto, não queremos dizer que esses tipos de saberes são os únicos necessários ao professor, nem mesmo suficientes para garantir um bom ensino. Desse modo, continuaremos a discussão apontando a pluralidade dos saberes docentes à luz de diversos teóricos.

No cenário das pesquisas educacionais brasileiras o tema surge de forma discreta a partir da década de 1990. Nunes (2001) esclarece que nessa época as pesquisas sobre formação de professores demonstram interesse em analisar a prática pedagógica e os saberes docentes através de um resgate do papel do professor, que tenha uma formação para além do

conhecimento apenas acadêmico, mas que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Com o desenvolvimento das pesquisas de abordagem (auto)biográficas, as histórias de vida dos professores tornam-se foco central das investigações, passando a reconhecer os saberes construídos pelos professores como legítimos. Sobre esse período, Pimenta (2012) aponta que era necessário repensar a formação inicial e contínua, partindo da análise das práticas pedagógicas e docentes. Esse novo olhar para a prática docente fomentou uma diversidade de estudos sobre os saberes docentes, na busca de identificar os diferentes saberes contidos na prática dos professores. Essa direção apontada pela autora visa superar a dissociação entre formação e a prática cotidiana, que ignora os saberes que são mobilizados no fazer do professor.

Esse movimento se apresenta como novo paradigma na formação de professores, defendendo que é preciso considerar o professor em sua própria formação, capaz de reelaborar seus saberes iniciais durante o enfrentamento de sua prática, constituindo seus saberes a partir de uma reflexão na e sobre a prática (NUNES, 2001). Tratava-se da indicação de uma formação docente a partir do olhar dos próprios professores envolvidos.

A partir dessa nova abordagem, o professor é considerado como um profissional que adquire e produz conhecimentos a partir da prática e do enfrentamento das condições de trabalho. Desse modo, o saber docente está ligado à mobilização de diversos conhecimentos articulados pelo professor no contexto educacional, ligado a um saber ou um conjunto de saberes relacionado com sua identidade, experiência de vida, trajetória profissional e com suas relações no espaço escolar. Assim, o saber do professor é construído no exercício docente, principalmente no espaço da sala de aula e, à medida que se vai construindo a prática, vão surgindo novos conhecimentos que se agregam e se transformam em saberes docentes.

Tardif e Lessard (2012) trazem o conceito do que é o “saber”. Para os autores, saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões “por que você fez isso?”, “por que você diz isso?”, demonstrando fundamentos e razões capazes de validar o discurso ou a ação.

Para os autores, não basta fazer algo, ainda que bem; é necessário que o professor saiba por que faz as coisas de determinada forma. Os teóricos trazem esse questionamento com o intuito de evitar que as pesquisas sobre os saberes docentes sofram o que eles chamam de “excesso etnográfico”, ou seja, em que tudo é considerado como saber: ideologias, crenças,

emoções, intuição e rotinas. Eles questionam que se tudo é saber, para que então estudar o saber? Os autores consideram como saberes docentes todos os atos e discursos nos quais os professores são capazes de fornecer razões visando justificá-los.

Desse modo é pertinente especificar que nesse estudo consideramos a noção de saber no sentido apresentado por Tardif (2014, p. 60) como “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” proveniente de fontes diversas. Um sentido amplo, uma vez que abrange os conhecimentos, capacidades, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos professores, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber fazer e saber ser.

Para o teórico, o saber de um professor é um saber plural e heterogêneo, resultante de uma realidade social composta através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e é ao mesmo tempo, um saber próprio que se constitui de suas experiências de vida e carreira profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras relações com a comunidade escolar.

Desse modo, pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Os saberes construídos e mobilizados significam reconhecer a existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão, assim, os saberes docentes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento.

Gauthier *et al.* (1998) procuram aprofundar essa discussão apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe que, para ensinar, é preciso muito mais do que conhecer a matéria, mesmo que reconheça que esse conhecimento seja fundamental. Nessa direção, por muito tempo considerou-se que as habilidades necessárias para ensinar podiam ser restringidas ao talento nato dos professores, ou seja, no seu bom senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura (GARIGLIO; BURNIER, 2014). Essa perspectiva preconcebida prejudicava o processo de profissionalização do ensino, atrasando a descoberta de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que Gauthier *et al.* (1998) chamam de um *ofício sem saberes*, pois esses saberes permaneceram por longo tempo limitados à sala de aula, resistindo à própria conceitualização.

No contexto da EPT, ao ingressarem no magistério é provável que os professores apresentem necessidades formativas distintas dos saberes inerentes a sua área de atuação profissional, passando a reconhecer a existência de saberes além dos relacionados aos

conteúdos que ensinam. Isaia e Bolzan (2006, p. 3) afirmam que “o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”, desse modo os saberes são construídos pelo professor da EPT à medida que o seu desenvolvimento profissional contempla os espaços formativos oportunizados ao longo dos anos.

No contexto dessas considerações, cabe registrar que o professor da EPT lança mão de diversos saberes para a atuação com os jovens aprendizes. Assim, dizemos que, na prática docente, o professor integra diversos saberes e para a compreensão da prática como fonte de saberes docentes, é importante, apresentarmos as diferentes tipologias dos saberes, à luz de autores como Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997), Gauthier *et al* (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2012), conforme demonstramos no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Tipologias dos saberes docentes

TEÓRICO	TIPOLOGIAS DOS SABERES DOCENTES					
Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997)	Acadêmicos	Teorias implícitas	Baseados na experiência	Rotinas e guias de ação	-	-
Gauthier <i>et al</i> (1998)	Das ciências da educação	Disciplinares	Experienciais	Curriculares	Da ação pedagógica	Da tradição pedagógica
Tardif (2014)	Da formação profissional	Disciplinares	Experienciais	Curriculares	-	-
Pimenta (2012)	Pedagógicos	O conhecimento	A experiência	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997), Gauthier *et al* (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2012).

Os autores classificam os saberes que são mobilizados pelo professor na sua prática docente cotidiana em diferentes tipos. A partir da leitura do Quadro 3 pode-se compreender que os saberes se compõem em um conjunto de elementos que estão dispostos nas ações do professor. Desse modo, destacamos que os teóricos indicados assinalam que a atividade docente requer um repertório de saberes especializados proveniente de fontes diversificadas.

De acordo com Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997), a primeira tipologia de saberes são os *acadêmicos*, os quais se referem a um conjunto de conhecimentos disciplinares, psicológicos, pedagógicos, didáticos e epistemológicos gerados no processo de formação inicial. Essa categoria de saberes é explícita e organizada, pois pode referir-se a disciplinas ligadas aos conteúdos escolares tradicionais, a disciplinas relacionadas com a aprendizagem ou a disciplinas relacionadas ao ensino. A segunda categoria é dos *saberes baseados na experiência*, que se relacionam ao conjunto de crenças e princípios explícitos, idéias conscientes desenvolvidas pelos docentes durante a prática profissional abrangendo diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem. *As rotinas e guias de ação* são um conjunto de procedimentos implícitos que prevêm a direção dos acontecimentos em aula e a maneira padrão de executá-los. A última classificação do autor é a das *teorias implícitas* que trata mais de um “não saber” do que de “um saber”. O autor entende que são as teorias que podem explicar a razão das crenças e das ações dos professores, ainda que estes não estejam conscientes dessa relação.

Na perspectiva de Gauthier *et al* (1998) os saberes são classificados em: *saber das ciências da educação*, que compreende a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica; *saber disciplinar*, que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o *saber experiencial* refere-se à vivência do professor; *os curriculares* estão relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino; *o da ação pedagógica* é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula; e o *saber da tradição pedagógica* que compreende o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Para Tardif (2014), os saberes que integram a prática do professor estão classificados em quatro tipos: *da formação profissional* que são os saberes baseados nas ciências, saberes trabalhados pelas instituições de formação de professores; os *disciplinares* administrados e transmitidos pela comunidade científica nos cursos e departamentos universitários; os *curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e *experienciais* resultantes do exercício da atividade profissional dos professores.

Pimenta (2012) sistematiza os saberes da docência em três categorias: a *experiência* que compreende os saberes produzidos no cotidiano docente pelos professores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem; o *conhecimento* que diz respeito à relação entre ciência e produção material, produção

existencial, sociedade informática; e os *saberes pedagógicos* que remetem à construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Dessarte ao observarmos os diferentes tipos de saberes mobilizados pelo professor percebe-se semelhanças entre as tipologias apontadas pelos autores elencados neste estudo. As classificações apresentadas por esses autores contemplam pontos de aproximação e sugerem possíveis relações entre as categorias.

Pode-se observar a semelhança no que se refere aos *saberes disciplinares*. Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2014) concordam que são saberes produzidos por cientistas e pesquisadores, selecionados através de disciplinas nos cursos de formação de professor e correspondem a diversos campos do conhecimento. Em Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997) esses saberes encontram-se no conjunto de saberes *acadêmicos* adquiridos durante a formação. Já Pimenta (2012) trata-os como *o conhecimento* gerado da relação entre ciência e demais setores produtivos da sociedade. Outra tipologia semelhante é a dos saberes *curriculares* que para Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2014) referem-se a transformar as disciplinas em programas didáticos.

De igual modo, os saberes *experienciais* aparecem na classificação de todos os autores em discussão, apontados como produzidos pelos professores no exercício da profissão docente, no cotidiano da ação pedagógica. Sobre estes saberes, Tardif (2014, p. 54) defende que não são como os demais, são formados de todos os outros saberes, mas, no entanto, são transpostos, melhorados e submetidos às certezas produzidas na prática e na experiência.

Trata-se do saber que se destaca em relação aos outros, devido ser integrado ao longo do exercício da profissão docente, gerado das experiências individuais e coletivas vividas no cotidiano, seja com seus pares, com seus alunos, nas interações produzidas na instituição em que atua, seja em outros contextos sociais nas diversas relações estabelecidas, constituindo a cultura docente em ação (THERRIEN, 1997). Portanto, é fruto das experiências vividas, das ações concretas que os professores vivenciam onde o saber, o saber ser e o saber fazer são mobilizados frente às situações desafiadoras.

O cotidiano da profissão vai, portanto, oportunizar ao professor experiências que são fundamentais ao desenvolvimento profissional e que produzem saberes que são utilizados à medida que desenvolve a sua ação docente, diante das situações postas. Assim, os professores bacharéis e tecnólogos, no caso os professores da EPT, ao optarem pelo magistério precisam ter ciência que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é ser

professor. Isto constitui a responsabilidade do profissional professor em agregar saberes que possam ser mobilizados para as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Tardif (2014) destaca, ainda, que os docentes dão um valor particular aos saberes experienciais, como aqueles que trazem subsídios à ação docente e são decorrentes das práticas vivenciadas cotidianamente no exercício profissional do magistério. Essa valorização é ainda mais forte no caso dos professores bacharéis e tecnólogos que não contam com uma formação específica para a atuação na EPT. O autor ressalta que esses saberes não se encontram sistematizados em teorias, apontando que os mesmos emergem das práticas docentes, das crenças e das concepções professorais.

Vale ressaltar que o saber da experiência é aquele produzido na atividade docente em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Esses saberes são oriundos da história de vida e da carreira profissional do professor e costumam ser o alicerce da prática e das competências profissionais dos professores da EPT. No entanto, Carvalho (2005) considera que para ser professor não basta apenas ter experiência. O professor necessita do conhecimento científico da disciplina que ministra, do domínio pedagógico, visto que estes são saberes indispensáveis à docência, além das condições objetivas para desenvolver o trabalho docente. O magistério exige, portanto, domínio de conhecimento das ciências, domínio de saber específico da mediação pedagógica, saber relacionado à teoria da educação e organização escolar, saber relacionado à cultura profissional.

Nesse entendimento, Therrien (1997) defende que a competência do professor apóia-se nos saberes experienciais adquiridos na trajetória profissional e provenientes da reflexão sistemática sobre o fazer, de modo a influenciar significativamente na condução da práxis educacional. Entretanto, o professor deve apropriar-se dos referenciais que lhe permitem ter ciência dos “porquês” dos novos direcionamentos necessários ao seu trabalho, justificando suas escolhas, garantindo o domínio na direção de suas decisões baseadas na diversidade, heterogeneidade e complexidade da ação docente.

Ainda sobre a valorização do saber experiencial, Baraúna e Álvares (2006, p. 22) afirmam:

O saber experiencial é tão importante e relevante como os demais para a profissão docente, mas o problema da utilização apenas dos saberes experienciais na prática pedagógica do docente recai sobre o fato de que ele é levado a acreditar que todas as suas ações, sejam elas corretas ou não, são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, ao passo que, na prática docente, o professor recebe diversas influências externas, por meio do contato com seus colegas de trabalho, com seus alunos, dentre outras fontes, e que vão modificando seu trabalho sem que ele perceba.

Nesse entendimento, faz-se necessário considerarmos o ambiente escolar como lugar privilegiado de construção de saberes, pois é na escola que o docente compartilha suas experiências com outros professores, com alunos e demais partícipes da comunidade escolar. É no cotidiano da ação docente que os professores constroem saberes por meio de trocas de experiências e, assim, melhoram a ação pedagógica na sala de aula. Contudo, as autoras chamam atenção ao fato de que os professores não podem fundamentar suas práticas apenas no saber experiencial, por que demais saberes também devem ser mobilizados no fazer docente, a fim de que os professores compreendam e dominem suas práticas.

Nesse âmbito, Pimenta (2012) adverte para a superação da fragmentação dos saberes na formação de professores através da construção dos saberes a partir da necessidade pedagógica encontrada na prática social da educação. Prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada na busca pelo saber possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação docente. A afirmação da autora leva-nos a pensar a respeito do processo de construção dos diversos saberes necessários para o exercício da docência, em que o saber da experiência influencia a constituição da identidade profissional docente, mas não se faz autossuficiente.

Diante do exposto, os autores aqui indicados mostram a importância dos diversos saberes dos professores, considerando que os saberes permitem ao professor criticar e fundamentar sua ação e, por isso, a atividade docente deve ser apoiada em bases sólidas, em conhecimentos pertinentes ao ofício de ensinar. Assim, o trabalho docente deve agregar os diversos saberes que compõem a base da prática profissional do professor e formam um repertório a ser disponibilizado ao saber de experiência construído na reflexão sistemática e contínua de um sujeito em processo de permanente aprendizado (THERRIEN, 1997).

Consideram ainda, que os saberes construídos na prática docente necessitam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula sejam socializados entre os professores para permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e

diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

2.3 Notas introdutórias acerca do desenvolvimento profissional docente

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo contínuo que diz respeito à aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas. Neste estudo optamos pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois conota evolução e continuidade que, no entender de Marcelo (2009), supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

A utilização do termo desenvolvimento profissional, no campo da educação, é relativamente recente. Até os anos 1970, a formação inicial era considerada suficiente para o desempenho da profissão. Atualmente, consideramos que a formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de profissionalização docente.

O desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, incluindo os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. A formação é apenas uma parte desse todo, que não deve ser vista de modo compartimentado (assuntos, temas, disciplinas). Contudo, a relação entre formação e desenvolvimento profissional é evidente. A este respeito, Imbernón (1994) afirma que a formação é um elemento fundamental do desenvolvimento profissional, mas não é o único, e talvez não o decisivo. Deste modo, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma nova perspectiva de olhar os professores, deixando esses de serem vistos como “meros receptáculos de formação, passando a ser tidos como profissionais autônomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias” (PONTE, 1998, p. 29).

Ramalho e Nuñez (2014) trazem essa questão defendendo a tese de que a aprendizagem da docência, a formação e o desenvolvimento profissional são categorias que devem ser compreendidas de forma diferenciada, mas que devem formar, como uma unidade dialética, uma trilogia no processo de profissionalização docente. Os autores sustentam a ideia de que muitos dos problemas que surgem dos processos de formação docente estão ligados à imprecisão teórica com que essa categoria é tratada nos documentos e cursos de formação, dificultando a compreensão e desenvolvimento da formação de professores e até nas pesquisas.

Nesse entendimento, os autores buscam esclarecer a diferença entre as categorias, ao tempo em que demonstram a relação entre elas. Dessa forma, para os autores a aprendizagem ocorre “quando há mudança de conhecimento, habilidades, condutas, experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais” que serão agregadas como elementos na composição da identidade e do desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 25).

Segundo os autores, a aprendizagem do professor é despertada ao deparar-se com situações-problema que geram necessidades e interesses por novos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento das competências profissionais. Essa situação gera a necessidade e a motivação para a formação. Já a formação sugere uma ação sistemática, que objetiva a transformação do professor como profissional e requer além do saber e do conhecimento “o saber fazer, o ser, o saber pensar” (Ibid, p. 28). Assim, os autores esclarecem que a aprendizagem é parte da formação, apesar de que nem toda aprendizagem promova formação.

Ramalho e Nuñez (2014) defendem que a formação continuada de professores seja mais que um conjunto de cursos pontuais. É preciso que faça parte de uma política de desenvolvimento profissional, articulada à prática docente e que seja a partir das necessidades formativas dos professores e da escola. A formação deve, portanto, promover a aquisição e a reconstrução de saberes, de competências e de valores, os quais devem ganhar novos sentidos durante a prática docente.

E para completar a trilogia, Ramalho e Nuñez (2014) esclarecem que o desenvolvimento profissional agrega aspectos da profissionalidade (voltada para o saber fazer pedagógico) e do profissionalismo (questões sobre condições de trabalho, salários, dentre outras que estão ligadas ao status da profissão). O desenvolvimento profissional docente é apresentado como um processo amplo, contínuo, dinâmico, flexível e pessoal que acontece de forma espiral em diferentes etapas ao longo da carreira. Assim, os autores demonstram a relação entre as categorias quando dizem que a aprendizagem deve promover e favorecer a formação, bem como a formação contribui, em diferentes momentos, com o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, com a profissionalização docente.

A partir dessa visão presumimos a necessidade do desenvolvimento da profissionalidade docente partindo do entendimento dos papéis requeridos dos professores e do reconhecimento do caráter teórico-prático da profissão docente, que requer conhecimentos em função dos quais se fundamenta a ação docente (PORTELA; CARVALHÊDO, 2017).

Podemos reafirmar nosso entendimento sobre desenvolvimento profissional docente com a visão de Day (2001) que defende que os professores, durante a sua vida, participam de um processo de crescimento pessoal, social e profissional, adquirido com base em conhecimentos sobre ciência, contexto, currículo e didática, condicionados por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social. Esse teórico apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, refletindo sobre os aspectos desafiadores que interferem na sua capacidade de se dedicarem profissionalmente e para ampliarem as suas competências, de forma a melhorar a educação e os resultados escolares dos alunos. Para o autor o desenvolvimento profissional docente envolve:

Todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 2001, p. 4)

Desse modo, o aparecimento desse conceito resulta do reconhecimento da necessidade de crescimento ao longo da vida, e pressupõe que, ao longo da sua carreira, o docente sente necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, registrando-se uma evolução e continuidade que a profissão docente exige. O processo de desenvolvimento profissional docente não depende apenas da formação inicial e continuada, envolve várias dimensões da profissão, inseridas em diferentes fases de aprendizagem no decorrer da vida do professor.

Para Ponte (1998, p. 10), “o desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”. Nesta mesma linha, Marcelo García (1999) define-o como a evolução e aperfeiçoamento da prática dos professores que engloba não só o próprio professor, como também toda a comunidade escolar. Segundo esse autor, pode-se encarar “o desenvolvimento profissional dos professores como uma *encruzilhada*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Ibid, p. 139, grifo do autor). Assim, o desenvolvimento do professor sustenta a sua aprendizagem ao longo de toda a sua carreira, necessitando da criação de contextos e do fornecimento de recursos para um investimento pessoal.

Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso. Para esse autor, “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve levar em conta o que significa ser um profissional e em que medida os profissionais podem exercer suas tarefas com dignidade e autonomia” (Ibid, p. 12). Nesse direcionamento, a ideia de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança.

O desenvolvimento profissional de professores, nessa perspectiva, é um processo complexo que envolve aspectos distintos:

O desenvolvimento profissional docente não se refere apenas ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. O desenvolvimento profissional reside em uma junção de tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou que impede o desenvolvimento de uma carreira docente (OLIVEIRA, 2016, p. 280).

O trecho acima demonstra que o DPD não se restringe simplesmente à oferta de formação docente, abrange outros aspectos da carreira como condições de trabalho, de aprendizagem individual e coletiva, participação no desenvolvimento institucional, entre outros. É preciso contemplar esses diversos aspectos para que haja desenvolvimento da carreira docente.

Considera-se desenvolvimento profissional “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 2). Isso pressupõe que o estatuto profissional constituiu-se, historicamente, concomitantemente favorecido por condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social, quer dizer, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino (MARCELO GARCÍA, 1999; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

De acordo com Imbernón (2011, p.17), “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Sendo assim, para esse autor, é necessário que as instituições educativas entendam que a prática educativa é pessoal e contextual. Precisa-se de uma formação que parta de suas situações problemáticas, propondo reflexões sobre o estudo de situações práticas e reais. Para o autor:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

No caso dos professores da EPT, as pesquisas apontam que ainda não se constituiu um projeto claro de formação e desenvolvimento profissional docente. Os estudos de Oliveira (2010) e Machado (2008) têm discutido a formação e o desenvolvimento profissional para os professores da EPT e apontam a relevância e urgência de uma política de Estado para essa categoria profissional. É necessário que as instituições da Rede Federal pensem em iniciativas que se destinem ao desenvolvimento dos docentes que ingressam nessas instituições e enfrentam os diferentes desafios impostos pela docência em seu cotidiano. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores dos Institutos Federais vem se destacando como uma temática atual e ainda carente de estudos.

Nessa perspectiva, entende-se ser da competência dos Institutos Federais o desenvolvimento de uma política de profissionalização docente, com a organização de espaços e tempos para que o professor possa investir na sua aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional. Tal política pode contribuir para a identidade e profissionalização docente, promovendo o acompanhamento dos professores no enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática docente na instituição, principalmente daqueles que estão no início da carreira. Além disso, pode viabilizar momentos de reflexão sobre a prática e a profissão, assim como o compartilhamento de experiências exitosas e a busca de novos caminhos para o trabalho educativo.

No caso do IFPI, instituição *locus* desse estudo, encontramos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que traz o planejamento estratégico da instituição para os anos de 2015 a 2019, algumas metas destinadas ao DPD conforme apresentadas a seguir no Quadro 4:

Quadro 4 – Metas para desenvolvimento profissional docente contidas no PDI do IFPI

Metas para a dimensão Ensino	2015	2016	2017	2018
24. Proporcionar aos docentes formação continuada em métodos específicos para atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência.	X	X	X	X
36. Institucionalizar o Programa de Ambientação institucional aos servidores ingressantes	X	X	X	X
37. Promover cursos de formação continuada para os servidores em exercício.	X	X	X	X
38. Colaborar com a PROPI e com a DIGEP na implementação de uma política de formação <i>stricto sensu</i> , contemplando as mais diversas áreas de formação.	X	X	X	X
Metas para a dimensão Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação				
1. Firmar convênios com programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> de outras IES visando incrementar as atividades de formação continuada dos servidores de cada campus. A previsão será de um aumento de 100% no número de doutores e de 20% no número de mestres.	X	X	X	X
2. Estimular as atividades de formação continuada dos servidores de cada campus, sendo que a previsão será de um aumento de 200% na quantidade de pós-doutores.	X	X	X	X
Metas para a dimensão Gestão de Pessoas				
4. Elaborar e implantar o Plano Anual de Capacitação para os servidores, visando aprimorar os conhecimentos dos servidores docentes e técnico-administrativos elevando a motivação e melhoria dos serviços prestados.	X	X	X	X
8. Buscar a melhoria dos indicadores de qualificação profissional dos docentes e servidores técnico-administrativos em educação com o desenvolvimento de programa institucional destinado a fomentar e apoiar demandas para sua capacitação.	X	X	X	X
11. Fortalecer a política de gestão de pessoas, com foco no processo educativo, o desenvolvimento e valorização do ser humano, garantindo o trabalho integrado e de forma sistêmica.	X	X		
18. Fomentar, anualmente, programas de capacitação de servidores e gestores através do estabelecimento de convênios com instituições de ensino nacionais e internacionais, visando elevar o nível de conhecimento dos servidores técnico-administrativos em educação e capacitar os gestores através de treinamentos, cursos, palestras, congressos e seminários.	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PDI (2015-2019) do IFPI.

Na estrutura do PDI/IFPI (2015-2019), as metas de desenvolvimento institucional aparecem divididas em nove dimensões. Encontramos as metas que tratam sobre desenvolvimento profissional docente distribuídas em três dimensões: Ensino; Pesquisa, Pós-graduação e Inovação; Gestão de Pessoas. Na dimensão Ensino observamos que as metas 24, 36 e 37 possuem em comum o foco na formação continuada em serviço, já a meta 38 objetiva a política de formação continuada a nível de pós-graduação *stricto sensu*. Este mesmo propósito aparece nas metas 1 e 2 da dimensão Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, com ênfase para o aumento de 100% no número de doutores. Todas as metas dessas duas dimensões citadas foram previstas para todo o período que contempla o PDI, que é o quadriênio 2015-2019.

Assim como nas dimensões anteriores, a dimensão Gestão de Pessoas também coloca o centro do desenvolvimento profissional dos professores na formação. Nas quatro

metas previstas o DPD aparece tratado pelos termos capacitação, qualificação profissional e processo educativo. Apenas a meta 11 está prevista para o biênio 2015-2016, as demais metas seguem o mesmo período das metas anteriores, que é 2015-2019.

Ao longo do PDI/IFPI (2015-2019) não encontramos plano de estratégias para alcançar as metas estabelecidas. O documento cita ações de forma genérica que devem ser desenvolvidas a fim de materializar as metas estabelecidas, no entanto, a redação dessas ações torna-se muito semelhante ao texto dado às metas, não trazendo esclarecimento real de que ações serão tomadas. Deixando assim o detalhamento para os documentos institucionais posteriores que surgiram ao longo da execução do Plano de Desenvolvimento Institucional.

2.4 Prática docente e a reflexão como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores da EPT

Nessa subseção abordaremos sobre a prática docente com ênfase na prática reflexiva como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores e sua contribuição para a ressignificação da prática desses profissionais. Inicialmente, acreditamos ser viável esclarecermos pontos conceituais sobre os termos prática pedagógica e prática docente, pois por vezes encontramos na literatura o seu uso como sinônimos. Cabe, portanto, uma reflexão sobre os termos, uma vez que, embora se relacionem entre si, cada um deles tem um significado particular, sendo preciso entendê-los para que analisemos, nesse trabalho, especificamente a prática docente.

Para tanto, partimos da concepção de Souza, Batista Neto e Santiago (2012) que apontam a prática pedagógica como uma prática multidimensional e intencional. Ela abrange uma dimensão muito mais ampla que envolve a ação educativa não somente na esfera escolar, mas em diversas esferas. Segundo os autores, a prática pedagógica é institucional, ou seja, é gerada no cenário social e político em que a instituição está situada. Ela é plural e coletiva, pois abrange a prática docente, prática discente, prática gestora, que diz respeito à instituição escolar, e a prática epistemológica que envolve a produção de conhecimento.

Assim, apoiamo-nos nesse entendimento, pois compreendemos que o objeto dessa pesquisa envolve uma das dimensões da prática pedagógica, que é a prática docente, a qual se desenvolve na congruência com outras práticas que acontecem dentro e fora da escola. Por isso, a prática docente também é uma prática social, intencional, com objetivos e finalidades em prol da aprendizagem.

Partindo dessa concepção, a prática docente, a nosso ver, corresponde a uma atividade de caráter interativo, interventivo, formador e autoformador, que se estrutura no processo cotidiano no interior da aula e das relações que nela se estabelecem. Dessa forma, a compreensão de prática docente refere-se ao seu próprio significado: instrução ou ensino. Embora essa seja uma construção histórico-social, em constante processo de mudança e evolução, o ensino continua sendo o caracterizador da especificidade profissional do professor.

A prática docente, que era caracterizada apenas pelo ensino como mera transmissão de conhecimentos, é concebida atualmente por seu caráter mediador no processo da aprendizagem e pelo complexo de funções atribuídas aos docentes. Assim, para evidenciarmos a relação existente entre prática pedagógica e docente, trazemos a questão levantada por Franco (2016, p. 541): “toda prática docente é prática pedagógica?”. A autora afirma que nem sempre, pois para ser pedagógica, a prática docente precisa ter intencionalidade. O professor deve estar convencido de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho. Não deve apenas dar instrução, mas estar comprometido com o projeto pedagógico da escola, sua finalidade, planejamento e acompanhamento.

Entendemos, portanto, que no exercício de sua prática docente, o professor pode ou não exercê-la pedagogicamente. Para ter a prática docente considerada pedagógica, o professor necessita ter consciência das intencionalidades que regem suas ações e realizar uma reflexão crítica de sua prática (FRANCO, 2016). No contexto dessas considerações, passaremos agora a discorrer sobre a Reflexão no processo de desenvolvimento profissional de professores, tendo em vista que um dos objetivos específicos desse trabalho é caracterizar as contribuições da prática reflexiva para o ser professor na Educação Profissional e Tecnológica.

Grande parte das pesquisas recentes na área da educação destaca a reflexão como fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. No início dos anos 1990 a reflexão surgiu no cenário educacional internacional e brasileiro como o conceito mais utilizado por pesquisadores e formadores das mais diferentes correntes políticas, educativas e ideológicas para indicar novas tendências na formação e prática dos professores.

A reflexão é, há várias décadas, um dos conceitos mais utilizados por investigadores e educadores diversos, os quais salientam sua inesgotável importância na formação do ser/fazer e do agir pedagógico. Assim, enfatizamos nesta subseção o papel da reflexão na prática docente para o processo de desenvolvimento profissional do professor.

Inicialmente, exporemos os níveis de reflexão *técnica e prática*, apresentando o conceito de *professor reflexivo*. Em seguida, apresentaremos as críticas a essa perspectiva, enfocando a importância da *reflexão crítica* para a reconstrução da prática docente e para o desenvolvimento do contexto educacional.

Um dos primeiros estudiosos a discutir o conceito de reflexão que foi John Dewey (1959). Segundo o teórico, esse conceito concerne na aquisição do saber como fruto da reconstrução da atividade humana, a partir de um processo de reflexão sobre a experiência, continuamente repensada ou reconstruída.

Na obra *Como pensamos* o autor mostra que a melhor maneira de pensar é através do pensamento reflexivo, que se trata da “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). O teórico apresenta três formas de pensamento. Na primeira forma o pensamento reflexivo é inexistente, pois as ideias passam pela mente aleatoriamente sem uma ligação lógica entre elas. Na segunda forma está ligada a imaginação, ligada às coisas que não foram vistas nem tocadas, essa forma possui “um traço inventivo” (Ibid, p. 15). A terceira forma de pensamento é aquela que envolve a crença, a capacidade intelectual e prática e, por conseguinte, “cedo ou tarde, [tais crenças] requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que se repousam” (Ibid, p. 17).

Nesta última forma de pensamento identificamos o pensamento reflexivo, que se difere das demais pela presença da dúvida que sugere a investigação em busca uma solução. O autor considera que é a capacidade de pensar reflexivamente que nos liberta da ação unicamente impulsiva e rotineira. Desse modo, diante do surgimento de um problema o indivíduo analisa o caso para encontrar as alternativas possíveis para solução do problema, seguindo para a experimentação das alternativas até que uma delas satisfaça a necessidade e finalmente possa considerá-la como solução do problema. Para Dewey (1959) o indivíduo constrói e reconstrói a sua experiência estabelecendo conexão com o presente, passado e futuro, aprendendo diretamente com a prática de viver.

Para este estudo, partimos do pressuposto apresentado por Freire (1987) e defendido também por Liberali (2012), onde entendemos que a formação de educadores não acontece de forma objetiva, mas a partir de um processo de autoconsciência, consciência do mundo e transformação de si e dos outros. Partindo dessa concepção de formação, Liberali (2012) trata da formação crítica do educador na perspectiva sócio-histórico-cultural, onde os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos e mundo mediados pela

sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da sociedade é de suma importância ao considerarmos a formação crítica do professor, sobretudo na construção de saberes docentes mediada pela reflexão crítica.

Para a formação crítica de professores, é fundamental considerar que os indivíduos são capazes de gerar mudanças nos contextos nos quais estão inseridos, no caso do professor, a escola, a comunidade escolar e o mundo. Para compreender melhor a visão de formação crítica do educador defendida por Liberali (2012) é salutar destacar que autora considera que refletir não é apenas o simples processo de pensar do professor, mas um ato consciente na busca de compreender sua ação e suas consequências.

Baseando-se na classificação de Van Manen, Liberali (2012) apresenta três níveis de reflexão, os quais sintetizamos no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Níveis de reflexão

NÍVEIS DE REFLEXÃO	ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE
TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> - Se relaciona ao conhecimento científico; - Teoria como fonte para explicar e transformar a ação; - Preocupa-se com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins; - Reprodução de prática sem questionamentos.
PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - tenta encontrar soluções para a prática na prática; - busca compreender as ações a partir da experiência e conhecimento de mundo, mas sem correlacioná-las ao contexto educacional mais amplo; - muitas vezes não estabelece relação com referencial teórico que embasa suas decisões;
CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - coloca o foco nas questões éticas; - centra as análises de ações do professor em contextos histórico-sociais mais amplos; - vê os professores como intelectuais transformadores dentro da escola e comunidade, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos. - a formação de professores busca desenvolver formas de trabalhar com educadores para analisarem suas práticas a fim de transformar formas autoritárias impostas ao agir docente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Liberali (2012).

A partir do Quadro 5, verificamos que no primeiro de nível de reflexão, chamada de *técnica*, o conhecimento científico é utilizado como garantia para todas as explicações. Nesse nível de reflexão, não há ligação com a prática: o mais importante é o conhecimento teórico que o professor traz. Schön (2000) nomeia essa perspectiva de *racionalidade técnica*, e assevera que os profissionais inseridos nessa perspectiva têm como objetivo a solução de problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos. Assim, o professor é visto

como aplicador da técnica aprendida que adota uma postura de reverência à teoria e de reprodução de práticas sem questionamento destas.

O segundo nível de reflexão é a *prática*, centralizada nas necessidades funcionais, ou seja, busca as soluções para os problemas da ação na própria ação. Esse nível de reflexão parte de uma visão pragmática, que discute os eventos da prática sem relacioná-los com o mundo externo ou com o contexto educacional.

Num movimento contrário à racionalidade técnica própria do positivismo do século XIX, Donald Schön foi um dos autores que mais se destacou na difusão do conceito de reflexão contribuindo para a propagação de teorias sobre a epistemologia da prática. Schön foi um professor norte-americano, respeitado por sua ação precursora na defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento profissional, baseado no processo de reflexão-na-ação, vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do aprender através do fazer privilegiado na formação dos profissionais.

Schön (2000) considera que no cotidiano do exercício da profissão surgem situações incertas e desafiadoras que nem sempre podem ser solucionadas pelo profissional devido à limitação do seu conjunto de saberes. Desse modo, faz-se necessário a mobilização de saberes que estão além dos conhecimentos técnicos adquiridos na formação.

Partindo dessa concepção, Schön (2000) defende que a prática é um espaço fértil para a reflexão. No que tange ao professor como *prático reflexivo*, é possível que este problematize a realidade pedagógica refletindo e redirecionando sua ação a fim de construir e reconstruir seu papel docente. Nessa direção, o teórico considera que a prática da profissão docente gera um conhecimento específico que só pode ser adquirido em exercício, por considerar que se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. O sucesso do professor está ligado a sua capacidade de solucionar problemas práticos por meio da interação entre conhecimento, técnica e reflexão. A partir dessa perspectiva surge a necessidade de estudar o pensamento prático dos professores como fator determinante para a prática de ensino.

Pérez Gómez (1992) explica que para compreender melhor o *pensamento prático* trazido por Schön é necessário distinguir três conceitos contidos na teoria: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

Sobre *conhecimento-na-ação* entende-se a parte inteligente “que orienta toda actividade humana e se manifesta no *saber fazer*” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104). É o conhecimento tácito, interiorizado, mobilizado no cotidiano e que se torna um hábito. Em

toda ação inteligente há um tipo de conhecimento, ainda que este conhecimento seja proveniente de experiências passadas e de gestos rotineiros.

Pimenta (2002) explica que quando surgem situações desconhecidas que superam a rotina, os profissionais constroem novas soluções, tudo isso acontece por um processo de *reflexão-na-ação*. É quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. “É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas [...] com a riqueza da improvisação e criação” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104). Apesar das limitações, trata-se de um processo que contribui grandemente para a formação do profissional prático.

Perrenoud (2002, p. 33) refere-se a essa etapa como *a reflexão durante o calor da ação*, pois afirma que no “fogo da ação pedagógica” o professor dispõe de pouco tempo para meditar. É a reflexão imediata utilizada para decidir o passo seguinte, isto é, ela é rápida para guiar uma tomada de decisão. Pode acontecer de o professor refletir apenas para decidir se deve agir de forma imediata ou se deve adiar a ação para que possa refletir calmamente.

Considera-se *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* o exame que o indivíduo realiza posteriormente sobre os aspectos da sua própria ação. “Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105). Compreende desse modo que a reflexão sobre a ação é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente.

Por diversas vezes, *a reflexão distante do calor da ação*, como se refere Perrenoud (2002), simultaneamente remete ao que passou e analisa o que virá. Nesse movimento concomitante o professor faz um balanço sobre o que deu certo ou não para manter ou redirecionar a ação pedagógica seguinte. A reflexão sobre a prática pode ser apenas prospectiva quando acontece no momento do planejamento de uma atividade

Perrenoud (2002) demonstra que estes três processos do *pensamento prático* do profissional não são independentes, mas devem complementar-se para garantir uma ação racional. Caso essa correlação não aconteça, o professor sofre perdas de aprendizagens. Por exemplo, quando a ação se torna repetitiva e mecânica o profissional fica privado de estabelecer um diálogo criativo com a situação.

Giovanni (2000, p. 53) sintetiza afirmando que a idéia de prática reflexiva apresentado por Schön devolve “a importância da unidade entre conhecimento e a ação”. O

profissional reflexivo é aquele que investiga sua própria ação, superando a concepção tecnicista do professor como técnico especialista que soluciona problemas a partir da aplicação de uma regra.

Desse modo Schön (2000) estabelece uma forte valorização da prática, porém uma prática refletida que direcione a respostas. Para tanto a formação de professores deve promover o desenvolvimento da capacidade de refletir desde o início da formação e não apenas no final. O professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um "prático reflexivo", alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer do seu trabalho em sala de aula. O professor se torna investigador de sua própria prática, produzindo conhecimento sobre ela.

Rapidamente as ideias de Donald Schön foram apreendidas e ampliadas fazendo parte das iniciativas que buscavam reformas educacionais a partir da formação de professores que considerasse o ensino como prática social em contextos singulares, incertos e historicamente contextualizados.

Nesse processo de ampliação, a teoria de Schön foi criticada. Uma das críticas é feita por Zeichner (1993), quando afirma que Schön na sua teoria prioriza a reflexão individual, que para ele é restritiva, reducionista, limitando o professor em termos de conhecimento e troca de saberes. O professor que se encontra nesse estágio de reflexão, normalmente, procura fórmula e respostas para os problemas do dia a dia escolar, sem muito interesse pelos aspectos teóricos e coletivos que envolvem a sua ação, concentrando sua avaliação na prática pela prática.

Zeichner (1993) adverte sobre a "ilusão da reflexão" que limita a emancipação e autonomia dos professores por diversos motivos. O primeiro é que a atenção da reflexão está voltada sobre as estratégias de ensino em detrimento da análise dos objetivos da educação. O alvo da reflexão é o ensino, não considerando os fatores estruturais e as condições sócio-históricas que afetam o trabalho docente. Nesse aspecto o teórico apresenta preocupação a cerca de um possível "praticismo", onde a prática seria suficiente para a construção do saber docente.

Outro motivo limitante dessa perspectiva de reflexão é o caráter de isolamento do docente para com os demais professores. Trata-se de um individualismo proveniente de uma reflexão em torno de si mesmo. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2002) alerta para o risco da banalização da reflexão. A autora demonstra que apenas a reflexão sobre a prática não basta para a construção do saber docente e uma mudança efetiva. Os saberes teóricos têm

importância fundamental no desenvolvimento dos professores, pois provê os docentes de bases para uma ação contextualizada, fornecendo opções para análise dos contextos históricos, sociais e culturais.

O terceiro nível de reflexão apresentado no Quadro 5 é a *reflexão crítica*, baseada na pedagogia crítica proposta por Freire (1987), Zeichner (1997), Giroux (1997) e outros teóricos, parte da necessidade emancipatória de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural e assumir uma postura capaz de gerar transformação. Liberali (2012) explica que essa concepção engloba os dois níveis de reflexão anteriores, no entanto, valorizando os critérios morais, buscando direcionar as análises das ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos e uma maior autonomia e emancipação para os professores.

Giovanni (2000) referindo-se a Zeichner (1993) aponta três condições que devem permear a atividade reflexiva do professor: a primeira é um olhar duplo, para dentro (própria prática docente) e para fora (condições sociais nas quais a prática está situada); a segunda é reconhecer que tudo que o professor faz possui caráter político, assim como a existência de desigualdades que envolvem o contexto educacional; a última é tornar a reflexão como uma atitude de prática social para o professor e aluno.

Contrapondo os limites da teoria de Schön, Giroux (1997) levanta a necessidade de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente considerando os professores como intelectuais transformadores. Propõe que os professores superem a posição de reflexivos individuais para uma postura coletiva de profissionais intelectuais críticos. Para o autor, a reflexão deve incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e direcionar o professor a um projeto emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Para Giroux (1997) considerar o professor como intelectual é vantajoso por: oferecer base teórica para exame da prática docente contrária aos instrumentalismos ou tecnicismos; por esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; por ajudar a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através de suas práticas pedagógicas.

Esse teórico critica a racionalidade técnica e utilitária com seus programas de treinamento que reduzem o docente a um executor de métodos de ensino e cumpridor de metas. Giroux (1997) acredita que considerar o trabalho docente como intelectual é a base para examinar a atividade para além de operadores profissionalmente preparados. Nessa

perspectiva o professor assume o papel ativo na definição de questões acerca das finalidades da educação, do que ensinam e como ensinam. Dessa forma, o autor defende que o papel do professor não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas e que a categoria de professores intelectuais contribui para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática.

Contreras (2002) questiona a perspectiva de Giroux ao dizer que este apresenta claramente o papel do professor intelectual transformador, no entanto, não indica condições concretas de como este professor pode fazer a transição para tal posição. As considerações feitas pelo teórico acerca da concepção de professor crítico reflexivo indicam que um professor que reflete na ação deverá refletir também sobre demais aspectos, como: estrutura organizacional, conjuntura, valores e as condições de trabalho. Deverá entender como o modo de organização e controle do trabalho do professor repercute na prática educativa e na sua autonomia profissional. Por conseguinte, a reflexão carrega estreita ligação com pensamento e ação, nas situações reais e históricas nas quais os professores se encontram. Não pode ser uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que tratam de interesses coletivos, culturais e políticos.

De acordo com Contreras (2002), reflexão não é um processo exclusivo para a elaboração de ideias, é uma prática que expressa o poder de construir a autonomia profissional, sendo vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes; requer uma tomada de decisão. É necessário compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesse ela poderá servir. É preciso que a reflexão esteja a serviço da emancipação profissional dos professores. Ao contrário do individualismo competitivo, ela pode ser um meio de democratização da educação.

Corroborando com a análise de Contreras (2002), entendemos que a superação dos aspectos limitantes da reflexão acontece quando esta vem acompanhada do aporte das teorias que levem os docentes a compreenderem as limitações e entraves impostos pela estrutura institucional e pelo contexto histórico-social do ensino ao ponto de revelar o potencial de transformação das práticas.

No que diz respeito à formação docente, Liberali (2012) apresenta características necessárias para a formação de um profissional crítico, dentre as quais destacamos no Quadro 4, a forma de trabalhar com os professores que promovam a análise de suas práticas no sentido da superação de formas autoritárias impostas ao agir docente e a necessidade de

propiciar aos educadores a capacidade de julgar as razões políticas de cada ação no processo educacional.

Nessa direção a transformação da prática dos professores da EPT deve se dar numa perspectiva crítica, considerando o ensino como prática social. A reflexão crítica deve abranger os aspectos políticos, institucionais e teórico-metodológicos, estabelecendo a articulação entre as práticas docentes cotidianas e os contextos mais amplos.

Em face do exposto compreende-se que o uso generalizado da perspectiva da reflexão torna o significado de professor reflexivo em um simples termo do momento, à medida que a prática reflexiva é individual e descontextualizada do aporte teórico e aspectos sociais, políticos e históricos.

A reflexividade na trajetória do professor da EPT será fecunda quando se considerar teoria e prática indivisíveis, pois dessa forma sempre haverá um diálogo do conhecimento com a ação. Conhecimento este que não deve ser formado apenas da experiência concreta do sujeito, mas composto pelas teorias, possibilitando ao docente criar representações a serem mobilizadas em situações reais, compondo assim seu conjunto de experiências da teoria e prática em constante reelaboração.

Nesse sentido os saberes teóricos são importantes no desenvolvimento profissional docente pelo seu poder formativo, promovendo aos sujeitos uma diversidade de pontos de vista para uma prática contextualizada. Desse modo, a teoria se articula aos saberes da prática num movimento de mútua resignificação.

Foi posto em destaque a contribuição da reflexão coletiva na atividade docente para o desenvolvimento do professor, demonstrando através das diversas perspectivas que o professor pode produzir conhecimento a partir da pesquisa da própria prática, desde que ao longo da investigação reflita propositadamente sobre os resultados com o auxílio da teoria, considerando o contexto organizacional, social, político, cultural e histórico

Desse modo, entende-se que dentro do contexto de desenvolvimento profissional, a reflexão crítica propõe questionar as práticas, buscando novos caminhos e novas interpretações de acordo com os novos anseios que refletem na educação e que são bases para o fazer educacional, sendo importante na qualificação desse profissional, no entanto, isso só é possível se a prática se relacionar com a reflexão e ação para a concretização de resultados. Assim, reflexão crítica se relaciona com desenvolvimento profissional docente no momento que redireciona o pensar e o fazer educativo através de dados relevantes identificados nesse processo.

Na seção seguinte – *Um passo de cada vez: o percurso metodológico da pesquisa* – abordamos o enfoque metodológico da pesquisa apresentando o contexto empírico e os colaboradores do trabalho, assim como descrevemos o processo de produção de dados e o procedimento de análise.

reflexão
docência vida turma
dificuldade **saber**
conteúdo ensino olhar crítica
desafio **aluno**
tentar sala de aula
feedback prova tempo erro técnico
prática troca planejar
professor dia-a-dia **aula** mini
pensar **discip**
conhecimento prática docente

03

UM PASSO DE CADA VEZ:
O PERCURSO METODOLÓGICO
DA PESQUISA

3 UM PASSO DE CADA VEZ: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na busca de alcançar o objetivo elencado para este estudo, apresentando respostas ao problema evidenciado, tornou-se fundamental a definição de um percurso metodológico condizente com as expectativas traçadas para esta pesquisa. Por esta razão, cada aspecto deste percurso foi pensado criteriosamente, e cada etapa foi realizada com diligência e rigor científico.

Foi um longo caminho percorrido que ao ser projetado parecia distante e complexo, por isso optamos por percorrer um passo de cada vez, sem hesitar, para assim romper as dificuldades que se apresentaram. E essas foram diversas. Falaremos sobre esse percurso e desafios ao longo desta seção.

Nos itens relativos à seção, justificamos a opção pela abordagem qualitativa, assim como pela pesquisa narrativa. Em sequência, apresentamos o cenário e os participantes do estudo, descrevemos os procedimentos de produção de dados, organização e técnica de análise das informações.

3.1 A natureza da pesquisa: aspectos da abordagem qualitativa

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por sua abordagem qualitativa. A utilização dessa abordagem baseia-se no entendimento de que ela “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21). Com esse entendimento, agregamos ao nosso estudo essa abordagem, sabendo que com ela conheceríamos as particularidades da prática dos professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Entendemos a pesquisa qualitativa como uma modalidade investigativa que contempla a dimensão subjetiva presente no universo pesquisado, possuindo como foco a compreensão e o aprofundamento dos fenômenos, que são analisados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto (HERNANDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), proporcionando desse modo a inserção do pesquisador no cenário do estudo, oportunizando uma compreensão maior do contexto no qual está inserido o objeto de estudo, assim como os sujeitos.

O pesquisador que envereda pela pesquisa qualitativa busca a compreensão dos significados e das relações que acontecem no universo do fenômeno da pesquisa. Sobre esse pesquisador é dado o seguinte enfoque:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (CHIZZOTTI, 2006, p. 82).

O autor destaca a importância da postura do pesquisador no decorrer da investigação, orientando sobre o envolvimento do pesquisador com o contexto sociocultural de desenvolvimento do estudo. Certo da complexidade que permeia o espaço da pesquisa faz-se necessário um cuidadoso observar, ouvir e refletir sobre as manifestações apresentadas pelos interlocutores.

Como o interesse desse trabalho consistiu em investigar como os saberes docentes produzidos no processo de desenvolvimento profissional ressignificam a prática docente do professor da Educação Profissional e Tecnológica, o uso da abordagem qualitativa se faz mais adequado, pois possibilita seguir pelo estudo da pesquisa narrativa (BERTAUX, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015) como metodologia de investigação, possibilitando ver e sentir o universo dos pesquisados considerando a escola como um espaço onde a realidade se faz presente e no qual os saberes e fazeres dos professores se concretizam. Desse modo, torna-se importante compreender o método autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010) como sustentação teórica e a narrativa como técnica de produção de dados.

3.2 O método (auto)biográfico e a narrativa como técnica de produção de dados

Falar e escrever sobre si é apresentado no método (auto)biográfico como uma nova epistemologia da formação, por possibilitar ao indivíduo desenvolver uma reflexividade crítica diante do processo da construção de conhecimento (NÓVOA; FINGER, 2010). Segundo estes autores, esta perspectiva metodológica surge no final do século XIX, na Alemanha, mas foi utilizada pela primeira vez, de forma efetiva, pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, entre os anos 1920 e 1930.

Franco Ferrarotti (2010) aponta duas exigências que instigaram o uso crescente das biografias. A primeira foi a necessidade de uma renovação metodológica em contrapartida à metodologia clássica da sociologia, que valorizava a objetividade e a formulação de leis gerais para o entendimento de um fenômeno recorrente.

A segunda foi a exigência de uma nova antropologia, pois as grandes explicações estruturais, baseadas em categorias muito gerais, não satisfaziam mais. As pessoas querem entender suas vidas partindo do cotidiano, problemas e contradições. Para tanto “exigem uma *ciência das mediações* que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais” (FERRAROTTI, 2010, p.35, grifo do autor). Desse modo, para o autor, a biografia provoca o surgimento de um sistema de relações e uma teoria de ação social, não formal, histórica e concreta.

O livro *Vidas das histórias de vida* de Gaston Pineau, publicado em 1980, marca o início da utilização sistemática do método (auto)biográfico no contexto da formação de adultos. O autor da obra considera as histórias de vida como “um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva” (NÓVOA, 2010, p. 167). Nessa perspectiva, entende-se que a biografia é ao mesmo tempo um meio de investigação e uma ferramenta pedagógica e que é esta duplicidade que justifica a sua utilização nas ciências da educação.

A partir de 1980 houve uma ênfase aos estudos sobre formação docente, cujo destaque sobre a pessoa do professor veio a favorecer o surgimento de um elevado número de estudos sobre a vida dos professores e seus percursos profissionais.

Partindo desses fundamentos, a decisão por trabalhar com as narrativas foi baseada na oportunidade de contemplar as peculiaridades do objeto e dos sujeitos investigados, utilizando as histórias de vida dos professores e buscando, a partir da narração dos interlocutores, capturar a essência da caminhada docente através dos textos narrativos.

Clandinin e Connelly (2015) justificam que a utilização das narrativas em pesquisas educacionais acontece porque os seres humanos são contadores de histórias, são seres que vivem vidas relatadas individualmente e socialmente. Desse modo, estudar as narrativas é investigar a forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Nesse mesmo sentido, Chizzotti (2013) afirma que a narrativa de vida pode significar muito, pois são experiências pessoais que relatam fatos ou acontecimentos

significativos e constitutivos da sua vivência. Podem-se discriminar diferentes termos para expressar as particularidades do indivíduo, como exemplo, autobiografia, biografia, relato de vida, entre outros, que visam descobrir as trajetórias pessoais inseridas em um contexto histórico e social. Por isso, recorreremos às narrativas de vida e registros autobiográficos, haja vista o fato de estes permitirem apreender as inquietações, as condutas e atitudes, crenças e valores dos participantes desta pesquisa.

Para esta pesquisa partimos da concepção apresentada por Daniel Bertaux (2010) que considera narrativa de vida a partir do instante que o indivíduo conta a outra pessoa, nesse caso o pesquisador, qualquer acontecimento de sua experiência de vida. No nosso caso, atendendo aos objetivos da pesquisa, são enfatizados aspectos da experiência docente dos participantes.

Desse modo, considera-se que as narrativas de vida possibilitam estudar a ação durante seu curso, pois os narradores estão vivos e em movimento. Bertaux (2010) denomina esta possibilidade de narrativas de prática em situação, pois por meio das práticas é possível compreender os contextos sociais onde elas acontecem, sendo possível perceber os significados e interpretações sobre a realidade contida nessas práticas.

Bourdieu (2006) tece ferrenhas críticas às histórias de vida. Na sua crítica, o teórico argumenta que durante as narrativas acontece a ilusão biográfica, pois o sujeito cria um sentido artificial de causa e efeito na preocupação de dar sentido ao relato e extrair uma lógica retrospectiva. O teórico defende o oposto, que o real é descontínuo e aleatório.

Bertaux (2010, p.48, 49) rebate a crítica defendendo que uma narrativa de vida é estruturada com base numa sucessão temporal, semelhante a uma linha que, em grande parte, são contínuas, contudo não são retas, fazem ziguezagues. Ao contrário do que afirma Bourdieu, para Daniel Bertaux os pesquisadores que utilizam as narrativas de vida estão totalmente consciente desse fato.

Passeggi (2014) também defende o uso da narrativa dizendo que narrar é humano. Para a autora, é sabido que a história de uma vida não é linear. É a narrativa que empresta à vida uma sequência.

Ao optarmos pela narrativa como técnica de produção de dados, consideramos como aspecto relevante que essa é um recurso teórico metodológico que favorece o processo formativo docente, ao passo que a reflexão feita ao recordar sua trajetória, experiências e concepções permite ao professor construir, desconstruir e reconstruir a prática docente.

Baseamo-nos em Cunha (1997, p. 187) quando ela diz que o trabalho com as narrativas é “profundamente formativo”, pois enquanto o sujeito organiza suas ideias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva, o que o conduz a uma autoanálise, possibilitando-lhe compreender sua própria prática.

Consideramos que o aporte da narrativa, como técnica de produção de dados, foi relevante para a investigação proposta, pois nos permitiu conhecer a trajetória profissional dos participantes através das histórias narradas, levando-nos a compreender, de forma mais aprofundada, sobre os saberes produzidos por eles ao longo da carreira docente, e como esses contribuem para a ressignificação de suas práticas docentes.

Portanto a narrativa de vida, do ponto de vista teórico-metodológico, foi uma relevante escolha. Revelando-se no aspecto da produção da reflexão crítica, pois forneceu a oportunidade, aos professores participantes e à pesquisadora, de pensar o processo de desenvolvimento profissional desde a chegada desse sujeito ao contexto da EPT, passando pela construção de saberes docentes, até a ressignificação da prática do professor, através do reconhecimento de que a docência sugere uma contínua aprendizagem profissional.

3.3 O cenário da pesquisa

Para a realização da presente investigação científica, escolhemos como *locus* da pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Essa instituição de ensino foi instalada oficialmente no dia 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizizes Artífices, contabilizando cento e dez anos de serviços prestados à sociedade piauiense em diversos aspectos, seja na formação propedêutica e técnica, seja no desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias no campo da pesquisa e extensão.

A escola passou a ser chamada de Liceu Piauiense Industrial do Piauí no ano de 1937, passando de escola primária para escola secundária (RÊGO; RODRIGUES, 2009). A instituição continuou formando profissionais para o setor industrial, com ênfase na indústria metal-mecânica.

No ano seguinte, na gestão do diretor Flávio Castelo Branco, foi construída uma sede para a Escola, onde hoje se localiza o prédio “A” do Campus Teresina Central, localizado na Praça da Liberdade, conforme podemos visualizar na Foto 1.

Foto 1 – Prédio da sede construída em 1938



Fonte: RÊGO; RODRIGUES, 2009.

Em 1942 recebeu o nome de Escola Industrial de Teresina. Esse nome proveio da Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942), que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial. Segundo Rodrigues (2002), ao longo dessa década a comunidade da Escola Industrial de Teresina se organizou com recursos materiais e humanos para alcançar o patamar de escola técnica. Mas somente em 1966 foi denominada de Escola Industrial Federal do Piauí, e passou a ofertar ensino profissional a nível colegial, com os cursos técnicos em Edificações e Estradas.

No cenário nacional, é relevante destacar a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. No que diz respeito à educação profissional, a primeira LDB abriu novas perspectivas para o ensino técnico profissionalizante, pelo menos no seu aspecto legal, na tentativa de extinguir a dicotomia entre formação geral e formação técnica profissional, com a equivalência entre cursos técnicos e cursos secundários para efeito de ingresso em cursos superiores.

A escola passa por mais uma mudança no ano de 1967, durante o Regime Militar, recebendo o título de Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). Nesse período a escola continuou seu crescimento em termos de oferta de cursos e de estrutura física.

Outro destaque na história da instituição foi a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), na cidade de Floriano no ano de 1994.

A transformação da ETFPI em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) aconteceu em 1999. Nesse mesmo ano foi realizado o primeiro vestibular da

instituição, com a oferta para o curso superior de Tecnologia em Informática. A partir de 2007 foi implantada na capital uma nova UNED, que atualmente é o Campus Teresina Zona Sul. E, no interior do estado, foram inauguradas as unidades de Picos e Parnaíba (IFPI, 2014).

Um capítulo importante da história dessa instituição, como também para toda a rede de educação profissional do País, se dá no início do Governo Lula, a partir da promulgação do Decreto 5.154/2004, que conferiu um novo arranjo para a educação profissional, redefinindo os níveis contemplados por essa modalidade de ensino e promovendo o retorno da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio.

No sentido de concretizar o novo modelo de educação profissional, o Governo Lula estabeleceu uma maior responsabilização do Estado para com a oferta dessa modalidade de educação. Nessa direção a Lei nº 11.195/2005 permitiu que o Governo Federal voltasse a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional.

Essa legislação abriu caminho para a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, criado pelo MEC/SETEC, que visava atender ao crescimento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, através de instituições públicas gratuitas e de qualidade comprovada. O plano não visava apenas o aumento no número de vagas ofertadas, mas, também, a diversificação da oferta de cursos, de acordo com o novo cenário produtivo e os novos perfis profissionais.

O grande marco nesse processo de expansão foi a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reordenamento das instituições federais de Educação Tecnológica existentes no País e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica (IFs).

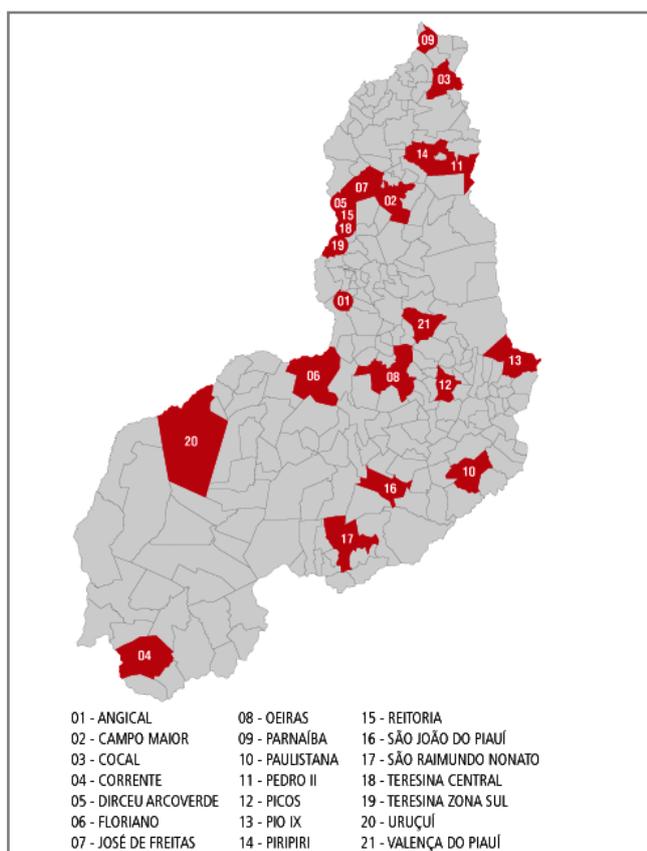
A partir dessas ações governamentais, a Rede Federal de Ensino passou pela maior expansão da sua história. Entre os anos de 2003 e 2010, o MEC inaugurou 214 unidades de ensino para Educação Profissional e Tecnológica, alcançando mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país (PACHECO, 2010).

Inserido nesse processo de expansão, em 2008, o CEFET-PI foi transformado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) composto pelos Campi: Teresina-Central, Teresina-Zona Sul, Floriano, Picos, Parnaíba, Angical, Uruçuí, Corrente, Paulistana, São Raimundo Nonato e Piripiri.

A estrutura multicampi e a interiorização dos Institutos Federais confirmam, na missão destas instituições, a intenção de contribuir em suas respectivas regiões, acentuando as potencialidades de desenvolvimento regional.

Nesse contexto, o IFPI conta atualmente com uma estrutura formada pela Reitoria e vinte unidades de ensino espalhadas pelo estado, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1– Unidades de ensino do IFPI no ano de 2019



Fonte: <http://libra.ifpi.edu.br/campi>, 2019.

Atualmente o quadro profissional efetivo da instituição é composto por 1.241¹ professores e 944² técnicos administrativos. O quadro discente possui 16.760³ alunos matriculados, distribuídos nos cursos técnicos de nível médio nas formas integrada, concomitante e subsequente; cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação.

¹Dados fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGEP) em março de 2019.

² Idem.

³ Dados extraídos da edição 2019 da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) elaborada com base no senso escolar 2018.

Este *locus* foi escolhido por contemplar o objeto desta pesquisa, que por sua vez dele emerge, e foi motivado por nossa experiência pessoal como profissional do quadro administrativo pedagógico dessa instituição durante cinco anos (2013-2019). Período no qual vivenciamos a necessidade de reflexão crítica sobre a trajetória docente e a mobilização dos saberes para atuação do professor na EPT.

3.4 Os interlocutores da pesquisa

Do quadro docente do IFPI, 591 (quinhentos e noventa e um) são professores dos eixos técnico e tecnológico, os quais são foco desta pesquisa. A formação desses profissionais é proveniente do bacharelado e cursos tecnológicos.

Os critérios adotados para inclusão dos professores participantes foram: adesão volitiva; possuir formação em bacharelado ou tecnológico; ser professor efetivo do IFPI por tempo igual ou superior a três anos e encontrar-se em exercício do magistério no IFPI.

Com os critérios definidos iniciamos a seleção gerando uma relação de professores dos eixos técnicos através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Em seguida, fizemos mais uma seleção filtrando-os por tempo de serviço no IFPI, conforme critério apresentado anteriormente. Da relação obtida selecionamos os professores dos campi Campo Maior, Dirceu Arcoverde, Piripiri, Teresina Central e Teresina Zona Sul, por sabermos que a maioria deles reside na capital, onde ocorreriam as rodas de conversa.

Ao final da triagem, selecionamos 07 (sete) professores. Fizemos o contato inicial através do e-mail institucional de cada professor, apresentando a pesquisa e convidando-os para participar do estudo. Colocamo-nos a disposição para apresentar a pesquisa com mais detalhes, pessoalmente ou através de ligação telefônica. Dessa forma, foram realizadas ligações para os professores em que foi possível despertar o interesse dos docentes pela pesquisa, obtendo desse modo adesão de todos os 07 (sete) selecionados.

O número de participantes por campus ficou da seguinte forma: Campo Maior – um professor; Dirceu Arcoverde – um professor; Piripiri – dois professores; Teresina Central – um professor; Teresina Zona Sul – dois professores. A atuação dos interlocutores, do referido estudo, consistiu na participação de uma entrevista narrativa e quatro rodas de discussão em grupo.

Com o intuito de garantir o anonimato dos colaboradores, esses foram identificados pelos codinomes *Festa, Vida, Canção, Força, Fé, Semente e Luz*. Escolhidos

pelos próprios participantes durante a realização da primeira roda biográfica. O processo de escolha do codinome se deu após a leitura da letra da música Redescobrir de Gonzaguinha. No item 2.5.1 descreveremos o momento da escolha dos codinomes.

Para delinear o perfil dos participantes se ressaltou no Quadro 6, a seguir, a formação, a idade, o tempo de experiência na educação profissional no IFPI e outras experiências docentes anteriores.

Quadro 6 – Perfil dos participantes

Participantes	Formação		Idade	Tempo de docência no IFPI	Experiências docentes anteriores
	Graduação	Pós-graduação			
Luz	Tecnólogo em Processamento de Dados	Mestrado em Tecnologia e Gestão em EAD	46 anos	9 anos	9 anos - Ensino Infantil e Fundamental (Informática Básica)
Vida	Bacharelado em Engenharia Civil	Doutorado em Geografia	65 anos	24 anos	
Semente	Bacharel em Administração	Mestrado em Administração	36 anos	4 anos	4 anos - Ensino Superior
Força	Tecnólogo em Análise e desenvolvimento de Sistemas	Mestrado em Ciência da Propriedade Intelectual	29 anos	6 anos	
Fé	Tecnólogo em Design de Moda	Mestrado em Educação	30 anos	6 anos	
Canção	Bacharelado em Ciências da Computação	Mestrado em Computação	43 anos	9 anos	11 anos - Ensino Superior e Educação Profissional
Festa	Bacharelado em Administração e em Direito	Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente	37 anos	4 anos	6 anos - Ensino Superior

Fonte: Dados da entrevista narrativa, 2019.

A partir das narrativas, caracterizamos cada um dos interlocutores com a construção de seus perfis biográficos e profissionais, o que possibilitou perceber aspectos que tiveram contribuição em sua formação e no desenvolvimento profissional.

Os professores selecionados estão numa faixa etária diversificada, entre 29 e 65 anos. Todos possuem formação superior em bacharelado ou tecnólogo. Sendo 02 (dois) bacharéis em Administração, entre esses, *Festa* que também é formado em Direito; 01 (um) é bacharel em Ciências da Computação; 01 (um) é bacharel em Engenharia Civil; 01 (um) é tecnólogo em Processamento de Dados; 01 (um) é tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e 01 (um) é tecnólogo em Design de Moda. Todos possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 05 (cinco) possuem Mestrado e 02 (dois) possuem Doutorado.

No tocante à experiência docente, o tempo de exercício de todos no IFPI é acima dos 4 anos, em que destacamos *Vida*, que já possui 24 anos de carreira docente nessa instituição. É pertinente destacar também que *Luz*, *Semente*, *Canção* e *Festa* possuem experiências docentes anteriores ao IFPI. *Luz* atuou no Ensino Infantil e Fundamental, *Semente* e *Festa* atuaram no Ensino Superior e *Canção* no Ensino Superior e na Educação Profissional.

3.5 Os instrumentos de produção de dados

Com o objetivo de responder às questões da pesquisa e produzir dados sobre o problema investigado, foi necessário que o pesquisador tomasse decisões conscientes sobre os instrumentos a serem utilizados no percurso metodológico. Nessa direção, concordamos com o pensamento de Marconi e Lakatos (2003, p. 163) quando afirmam que “a seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa”. Com esse entendimento, no momento da escolha dos instrumentos, consideramos a natureza do fenômeno e o objeto a ser estudado, assim como os sujeitos que seriam envolvidos na pesquisa e o tempo disponível para desenvolvê-la.

Dessa forma, a produção de dados seguiu o direcionamento do método (auto)biográfico, já enfatizado no início desta seção. Para tanto, utilizamos o que Ferrarotti (2010) classifica de materiais biográficos primários, que são as narrativas autobiográficas coletadas diretamente pelo investigador junto aos participantes, através das rodas de conversa e da entrevista narrativa, com foco no caráter subjetivo existente nas narrativas que promove uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e pesquisador. Assim, nos subitens seguintes apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados para produção de dados.

3.5.1 Rodas biográficas

Nessa pesquisa trabalhamos com a roda de conversa, como ferramenta de produção de dados, através das narrativas e reflexões desenvolvidas pelos participantes coletivamente. Partimos da concepção de roda apresentada por Cecília Warschauer (1993) que propõe reunir pessoas com histórias de vida diversas e suas próprias maneiras de pensar e sentir, a fim de estabelecer diálogos durante os encontros. A autora ressalta que esses diálogos nem sempre seguem uma mesma lógica, pois são permeados pelos diferentes significados que cada participante tem do tema proposto.

A simbologia da roda não é por acaso. A roda deve ser um momento em que a troca entre os interlocutores acontece. Warschauer (1993) ressalta que sentar-se em círculo, onde todos veem a todos, é um incentivo a querer falar e ouvir. Desse modo, a roda de conversa oportunizou, enquanto técnica de produção de dados, a interação grupal e descobertas coletivas significativas na construção dos resultados desta pesquisa.

Ao todo foram realizadas 4 (quatro) rodas biográficas, em horários e datas acordados com o grupo. Cada encontro teve a duração aproximada de 3 (três) horas e foram registrados com o auxílio de um gravador de voz, com a devida permissão dos participantes, evitando a perda de informações importantes para a pesquisa. As etapas de realização das rodas de conversa estão detalhadas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Etapas para produção de dados nas Rodas Biográficas

RODA BIOGRÁFICA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO
1ª “Redescobrir”	Apresentar a proposta da pesquisa. Discutir de que modo são produzidos os saberes docentes mobilizados pelo professor da Educação Profissional e Tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta da pesquisa através de folder e assinatura do TCLE; - Escolha dos codinomes através da música Redescobrir; - Discussão sobre os saberes necessários ao exercício da docência na EPT; - Debate sobre o modo de construção dos saberes docentes ao longo da carreira profissional docente.
2ª “À luz da reflexão”	Caracterizar os contributos da prática reflexiva para o ser professor na Educação Profissional e Tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre os momentos de reflexão ao longo da prática docente; - Debate sobre as contribuições da reflexão para o desenvolvimento enquanto professor da EPT.
3ª “O quanto eu caminhei para chegar até aqui”	Discutir como os processos de desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão a cerca dos processos de desenvolvimento profissional que ocorrem na trajetória do professor da EPT; - Reflexão coletiva sobre a forma como os processos de desenvolvimento profissional contribuíram para modificar a prática docente.
4ª “Revelações das narrativas”	Validar os dados produzidos. Avaliar os momentos de rodas biográficas.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do resultado parcial dos dados analisados pela pesquisadora, com base nas rodas de conversa; - Discussão coletiva acerca dos dados apresentados; - Avaliação das rodas de conversa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A primeira roda biográfica teve como objetivo inicial apresentar a proposta da pesquisa, motivando os convidados para adesão ao estudo. O espaço escolhido para o primeiro encontro foi uma cafeteria da cidade de Teresina que possui um ambiente reservado, confortável e com decoração que remete ao passado. A escolha do espaço buscou proporcionar aos participantes a sensação de retorno ao passado, servindo como disparador de memória (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008) e levando-os a sentirem-se motivados à rememorar suas histórias de vida.

O primeiro momento do encontro foi a apresentação da proposta de pesquisa em que a pesquisadora expôs, através de folder, os principais aspectos do estudo, como: problema, objetivos, justificativa e metodologia. Sentados em círculo, todos ouviram atentamente, expuseram suas dúvidas e, ao final, aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, que também foi lido na ocasião e entregue uma via para cada participante.

Na sequência foi realizada uma leitura intercalada, com a participação de todos, da música Redescobrir⁴, composta por Gonzaguinha. “Redescobrir” foi o título escolhido para nomear a primeira roda. A partir da música foi feita uma reflexão relacionando os tempos de brincadeiras de roda com as oportunidades que os professores encontram de aprenderem durante as vivências com a comunidade escolar. A letra da música buscou rememorar as histórias de vida, nas quais se aprendiam, em meio às novas experiências pessoais e profissionais. Rememorar é redescobrir a trajetória que trilhamos para nos tornarmos quem somos hoje, valorizando cada etapa percorrida e as aprendizagens que se deram ao longo de cada uma.

Da letra da música foram retiradas 07 (sete) palavras que foram utilizadas para identificar os participantes da pesquisa: *Vida, Festa, Semente, Luz, Força, Fé e Canção*. As palavras foram dispostas em cartões pendurados em um varal e os participantes foram convidados a escolher uma das palavras que lhe representasse, conforme ilustrado na Foto 2. Cada membro expôs ao grupo o significado que a palavra escolhida trazia para sua história de vida.

A roda continuou com uma breve abordagem da mediadora acerca dos saberes docentes, como forma de introduzir as perguntas que gerariam a discussão para atingir o objetivo previsto para o encontro. A discussão foi dividida em dois momentos, cada um direcionado por uma pergunta, as quais foram: 1. Quais os saberes necessários para exercer a docência na EPT? 2. Como você construiu os saberes que lhe permitem o exercício da docência? Por fim, foi elaborado o cronograma das próximas rodas, feita a avaliação do encontro, seguido de um momento de confraternização.

⁴Como se fora a brincadeira de roda. Memória!
 Jogo do trabalho na dança das mãos. Macias!
 O suor dos corpos, na canção da vida. Histórias!
 O suor da vida no calor de irmãos. Magia!

Como um animal que sabe da floresta. Memória!
 Redescobrir o sal que está na própria pele. Macia!
 Redescobrir o doce no lamber das línguas. Macias!
 Redescobrir o gosto e o sabor da festa. Magia!

Vai o bicho homem fruto da semente. Memória!
 Renascer da própria força, própria luz e fé. Memórias!
 Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós. História!
 Somos a semente, ato, mente e voz. Magia!

Não tenha medo meu menino povo. Memória!
 Tudo principia na própria pessoa. Beleza!
 Vai como a criança que não teme o tempo. Mistério!
 Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor. Magia!

Foto 2 – Varal para escolha dos codinomes dos participantes da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

A segunda roda foi intitulada de “À luz da reflexão” e objetivou discutir as contribuições da prática reflexiva para o ser professor na educação profissional. Para tanto, apresentamos ao grupo as seguintes questões contidas no roteiro: 1. Você já fez reflexão sobre sua prática docente? Se a resposta for sim, descreva esse momento (quando e como ela aconteceu? em quais informações você se baseou para fazer sua reflexão?); 2. Quais as contribuições da reflexão para seu desenvolvimento enquanto professor da EPT? Após as discussões foi realizada a avaliação e encerramento do encontro.

A terceira roda biográfica teve como objetivo discutir como os processos de desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica. O encontro ganhou o título “O quanto eu caminhei para chegar até aqui”, que foi uma referência a um verso da música A Estrada⁵ do grupo Cidade Negra. Os

⁵Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia-a-dia encontro a solução
Encontro a solução
[...]
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui

dois primeiros versos dessa música foram utilizados no momento de abertura do encontro como disparador de memória, levando os professores a relembrar os caminhos percorridos para chegar até a pessoa que se tornaram, lembrando-se dos desafios, das aprendizagens e do desenvolvimento alcançado nessa trajetória.

Em seguida, foi utilizado um roteiro para apresentar ao grupo, de forma breve, o conceito de desenvolvimento profissional docente e exemplos dos processos individual, coletivo e institucional que o compõem, a fim de contextualizar o tema da discussão. Desta forma foi aberta a discussão com base nos seguintes questionamentos: 1. Quais experiências/processos vivenciados por você durante a carreira docente na EPT contribuíram para seu desenvolvimento profissional? 2. De que forma eles contribuíram para modificar o seu modo de ser professor, ou seja, sua prática docente? Após o debate, seguiu-se para a avaliação do encontro e o encerramento com um momento de confraternização.

A quarta e última roda de conversa buscou validar os dados produzidos ao longo dessa etapa da pesquisa, e foi intitulada de “Revelações das Narrativas”. Apresentamos uma síntese dos dados com base nas discussões realizadas nas rodas de conversa e nas entrevistas narrativas. Este momento foi importante para que tivéssemos uma visão geral dos dados, assim como a confirmação de nossa interpretação pela perspectiva dos participantes.

No final do encontro os participantes fizeram uma avaliação geral de todas as rodas de conversa, apontando que as mesmas foram prazerosas e relevantes por permitir o diálogo com seus pares acerca de suas caminhadas profissionais, oportunizando compartilhar conhecimentos, vivências, sentimentos e opiniões, gerando uma reflexão sobre suas práticas docentes. Todos declararam que esperavam com ansiedade pela data de cada roda, pois se sentiam muito à vontade entre o grupo e consideravam aqueles momentos como um “oásis” em meio à rotina da vida, pois lá podiam parar para relaxar e conversar.

Um receio que tínhamos para o momento das discussões é que acontecesse de forma engessada, no formato de pergunta e resposta de cada membro, enquanto os demais apenas ouviam esperando sua vez. No entanto, à medida que cada professor respondia ao questionamento, surgiam colocações e reflexões dos demais participantes, dando a esse momento um real formato de roda de conversa. O diálogo ocorreu sem que precisássemos indicar o nome de quem deveria falar.

Outro receio que carregamos ao longo dessa etapa era que os sujeitos desistissem da pesquisa. Entretanto isso não aconteceu. Todos permaneceram assíduos aos encontros e se mantiveram com dedicação até o final.

Acreditamos que o êxito da etapa de produção de dados se deu por dois principais motivos: pelo compromisso pessoal dos participantes para com a pesquisa, pois todos os membros são pós-graduados e possuem apreço pela pesquisa; e pela motivação, proporcionada pela mediadora através dos estímulos usados para deixar o grupo à vontade por meio das estratégias de acolhimento, decoração do espaço e contextualização prévia sobre cada tema a ser trabalhado. Assim, as rodas de conversa constituíram-se em momentos em que o grupo de professores, apoiados por nossa mediação, interagiu acerca de uma temática, sentindo-se estimulados a participar.

Por meio da interação com os outros, da troca de experiências e de posicionamentos diversos ocorreu um processo reflexivo em um movimento contínuo de construção e reconstrução da temática.

Atuar como condutora das rodas biográficas proporcionou um crescimento profissional, principalmente para nossa maturidade como pesquisadora. Ao iniciar o processo tínhamos noção dos desafios que encontraríamos, mas não tínhamos a dimensão das diversas contribuições que esta técnica traria para o estudo e para a pesquisadora, em particular como profissional da EPT.

3.5.2 Entrevista Narrativa

Nesse trabalho foi utilizada a entrevista narrativa como técnica específica de produção de dados com o aporte em Jovchelovitch e Bauer (2015). Essa técnica consiste em estimular o entrevistado a contar a história sobre um acontecimento importante de sua vida e do contexto social sem estar preso a um esquema de pergunta-resposta, pois os autores defendem que “a perspectiva do entrevistado se releva melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (Ibid, p. 95).

As entrevistas foram realizadas após as rodas de conversa por acreditarmos que nos ajudaria no alcance dos objetivos da pesquisa, possibilitando aos participantes a oportunidade de relatarem detalhes sobre a trajetória de sua vida profissional que não puderam ser ditos durante as rodas de conversa por motivos que imaginamos: o limite de tempo, pois havia várias pessoas para falar; e pelo receio ou timidez de expor detalhes de sua história na presença de várias pessoas. Dessa forma, a entrevista narrativa possibilitou explorarmos as subjetividades presentes nas histórias de vida dos interlocutores, nos

permitindo dialogar e estimular o entrevistado a rememorar questões e aspectos de grande valor e contribuição aos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, empregamos a entrevista narrativa a partir da questão geradora: De que modo os saberes docentes construídos no seu processo de desenvolvimento profissional ressignificam a sua prática docente na Educação Profissional e Tecnológica? Para facilitar o entendimento dos professores em relação às recordações que iriam narrar utilizamos questionamentos estimuladores ao longo da entrevista que tratavam sobre: trajetória formativa (inicial e continuada); o início da prática docente e a construção dos saberes da professoralidade ao longo da carreira dos professores; fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente para modificação da prática docente.

Para este fim, primeiramente conversamos com os participantes para esclarecer os procedimentos da entrevista, em seguida, marcamos o dia e o local apropriado para a realização desta técnica. Para isso, consideramos as recomendações dadas por Bertaux (2010) quando afirma que o sucesso da entrevista depende, em parte, da estrutura preparada para esse momento, como um lugar tranquilo e silencioso e uma boa disponibilidade de tempo.

Sobre esse aspecto da entrevista, consideramos as seguintes orientações:

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida (CLANDINI; CONNELLY, 2015, p.153).

A fim de que tudo ocorresse como já recomendado, levamos em consideração a preferência dos participantes pelo local e a disponibilidade de data e horário para agendamento da entrevista, procurando atender ao máximo os critérios já destacados. O objetivo aqui foi criar um ambiente onde o entrevistado se sentisse à vontade para fornecer informações bastante pessoais e detalhadas de sua trajetória profissional (MOREIRA, CALEFFE, 2008), proporcionando as respostas aos questionamentos levantados na pesquisa.

Para registro das entrevistas foi utilizado o gravador de voz, com a devida permissão do participante, evitando a perda de informações importantes para a pesquisa.

3.6 Procedimentos de organização e análise dos dados

Nesta fase foi utilizada a técnica de análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, na perspectiva de Bardin (2016), buscando a organização e sistematização das informações enquanto percurso natural e facilitador do processo analítico dos dados. A autora apresenta análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações” (Ibid, p. 42, grifo da autora). Deste modo, esse tipo de análise consiste em uma metodologia de tratamento de informações que nos permitiu compreender criticamente o sentido manifesto, ou oculto, das comunicações obtidas na pesquisa.

A intenção com essa técnica de análise foi a de encontrar, em meio às narrativas, as particularidades que se entrelaçavam, as características singulares semelhantes entre si, num movimento particular e ao mesmo tempo coletivo no processo de desenvolvimento profissional. Essa técnica de análise trouxe sentido ao conjunto de dados produzidos pelos interlocutores sem limitar a importância das significações. A pretensão consistiu em identificar e analisar os dados (motivações, percepções, significados e vivências) do grupo frente ao problema da pesquisa. Para tanto, utilizamos os dados que foram produzidos nas rodas de conversa e entrevistas.

Para esse propósito percorremos as três fases elencadas por Bardin (2016), que são: a pré-análise, seguida da exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação que se concretiza na definição das categorias da análise, visando à construção do *corpus* das narrativas a partir das questões norteadoras do estudo, e ainda no desnudamento dos conteúdos implícitos nos relatos.

Para a realização da análise dos dados recorremos ao uso do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) como ferramenta de processamento de dados na pesquisa qualitativa. Optamos por trabalhar com o auxílio do *software* por reconhecer as vantagens que esse traz no processo de análise dos dados, no que tange ao auxílio na organização e separação de informações com maior eficiência, a facilidade na localização dos segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado manualmente (CRESWELL; CLARK 2013).

Entre as possíveis análises de dados textuais realizadas pelo IRAMUTEQ, nesta pesquisa foi utilizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual os segmentos de texto são classificados de acordo com seus respectivos vocabulários. Nela, o conjunto desses segmentos é repartido conforme a frequência das formas reduzidas. Essa interface proporciona baseado no *corpus* original, a recuperação dos segmentos de textos e a associação de cada um, o que permite o agrupamento das palavras estatisticamente significativas e a análise qualitativa dos dados.

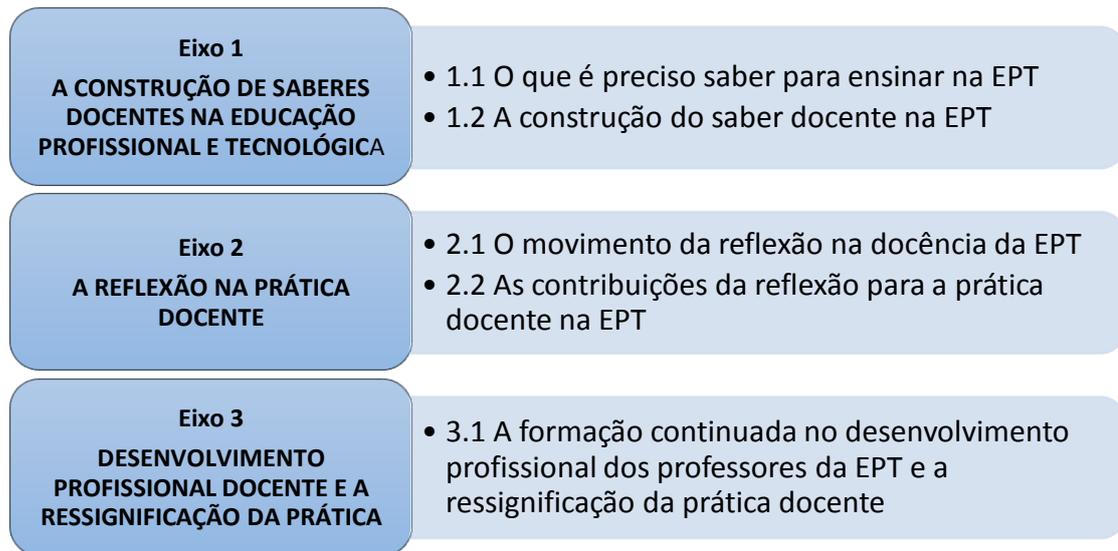
Para realizar a CHD percorremos três etapas: a preparação e a codificação do texto inicial, o processamento dos dados e a interpretação das classes. A primeira etapa buscou preparar o conjunto de textos que constituiu o *corpus* de análise, realizando a transcrição das rodas e entrevistas, mantendo a originalidade das falas; a seguir realizou-se a retirada de palavras e expressões do texto transcrito que não possuíam função de significado e que não faziam parte da narrativa propriamente dita; na sequência, foi realizada a revisão de todo o arquivo, a uniformização das siglas e a junção de palavras compostas.

A segunda etapa consistiu no processamento dos dados no *software*, gerando o dendograma das classes através do agrupamento quanto às ocorrências das palavras, além da seleção dos segmentos de textos ligados às classes. Desse modo, os grupos de segmentos de textos advindos da empiria deram origem às categorias. O critério utilizado para a categorização foi o semântico, pois, de acordo com Bardin (2016), as categorias temáticas são classes que agrupam elementos com características comuns sob um título genérico.

Para o êxito da categorização percorremos criteriosamente as etapas apontadas no aporte teórico, na intenção de minimizarmos os erros, organizando e reorganizando os temas decorrentes da empiria em unidades de análise. Após definirmos a categorização dos dados, transformando-os em informações organizadas, passamos à fase de exploração do material. Bardin (2016) explica que nessa fase é realizada a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior.

Nessa fase, aprofundamos a leitura dos segmentos de textos selecionados a fim de reduzi-los, utilizando os critérios de representatividade e pertinência com o tema. Durante essa exploração definimos os sentidos encontrados nas narrativas dos professores da Educação Profissional e Tecnológica do IFPI, chegando à elaboração das categorias e subcategorias para a análise, que apresentamos na figura 2.

Figura 2 – Eixos temáticos e subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

A partir deste ponto, realizamos a última fase da análise de conteúdo que é o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação. Conforme Bardin (2016) é nessa fase que os resultados são submetidos à validação, em que o pesquisador, tendo acesso a resultados significativos, pode fazer inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que apontem para outras descobertas inesperadas. Dessa forma, a técnica empregada permitiu que fossem realizadas as inferências, conforme significações oriundas dos trechos narrativos relacionados à temática da pesquisa confrontados com o arcabouço teórico.

Na seção seguinte – *Revelações das narrativas: dos saberes construídos a uma prática docente resignificada* – apresentamos a análise do conteúdo contido nas narrativas à luz do diálogo com os teóricos adotados nesse estudo.

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento
avaliação
teoria
turma
saber
ensino
olhar
crítica
aluno
tempo
erro
técnica
aprendizagem
prática docente
disciplina
planejar
dia-a-dia
sala de aula

04

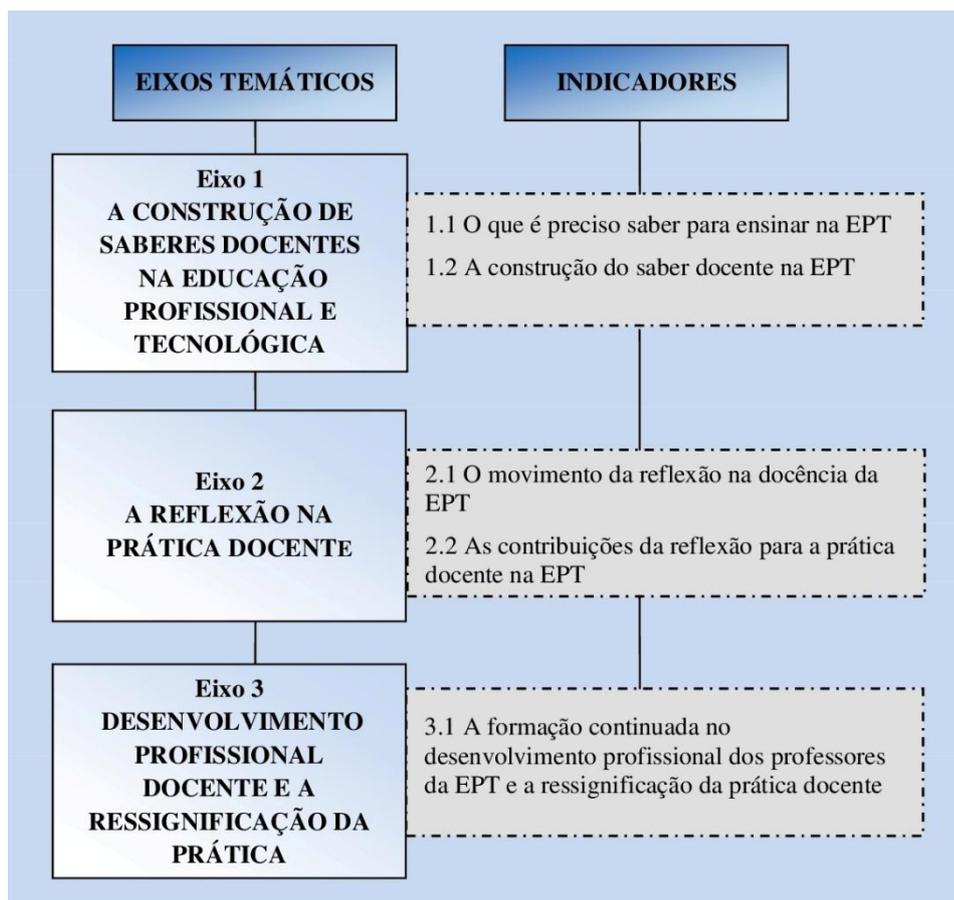
REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS:
DA CONSTRUÇÃO DE SABERES A UMA
PRÁTICA DOCENTE RESSIGNIFICADA

4 REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS: DA CONSTRUÇÃO DE SABERES A UMA PRÁTICA DOCENTE RESSIGNIFICADA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa por meio das histórias singulares de professores da EPT registradas nas rodas biográficas e entrevistas. Para uma melhor compreensão dos dados produzidos, esses foram interpretados a partir do embasamento teórico da análise de conteúdo de Bardin (2016), extraindo das narrativas as significações pertinentes ao objeto da pesquisa, ou seja, focalizamos os saberes docentes construídos no processo de desenvolvimento profissional dos professores da EPT.

A seção está dividida em três subseções, onde os dados da entrevista e rodas de conversa são apresentados simultaneamente. A organização dos dados, para fins de análise, ocorreu em sintonia com os objetivos da pesquisa partindo dos eixos temáticos gerais e indicadores explicitados na Figura 3.

Figura 3 – Eixos temáticos e indicadores de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

Na Figura 3 apresentamos os eixos temáticos e indicadores de análise para a sistematização do conteúdo produzido a partir das diferentes técnicas utilizadas nesta pesquisa. Nesse sentido, as unidades temáticas estão categorizadas em: Eixo 1 – A construção de saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica; Eixo 2 – A reflexão na prática docente; Eixo 3 – Desenvolvimento profissional docente e a ressignificação da prática.

No eixo 1 analisamos aspectos relativos à construção dos saberes pelos professores, considerando a prática docente na EPT como fonte de saberes. Inicialmente, para realizar a análise desta unidade, selecionamos relatos que expressam a visão dos professores sobre os saberes necessários para exercer a docência nesta modalidade de ensino. Na sequência, analisamos as narrativas que revelam a construção dos saberes docente a partir dos diversos processos de desenvolvimento.

No eixo 2 centramos a análise sobre a construção dos saberes docentes promovida pela prática reflexiva do professor. Buscamos compreender em quais circunstâncias acontece a reflexão, e quais contribuições ela promove no processo formativo e no desenvolvimento da prática docente dos participantes do estudo. No eixo 3 destacamos, nos relatos dos interlocutores, os processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelos professores da EPT, e como eles promovem a ressignificação da prática docente.

4.1 Eixo 1: A construção de saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica

Compreendemos que o professor é um profissional que possui saberes variados, e tem como função primordial mediar a produção de conhecimento do estudante. Desse modo, o saber que orienta a ação docente precisa ser diverso, não pode ser apenas específico, mas composto por vários saberes de diferentes nuances e origens, pois o trabalho do professor requer diversas habilidades ou competências. Assim, diante das diversas demandas educacionais, pressupomos ser requisitado do professor, no caso deste estudo do professor bacharel ou tecnólogo, saberes muito além do conhecimento específico da sua formação inicial.

No entanto, os conhecimentos adquiridos pelos bacharéis e tecnólogos na formação inicial não estão relacionados ao exercício da docência. O que se percebe é que esses profissionais vão se constituindo professores por meio da construção de saberes no desenvolvimento de sua prática docente. A partir desse entendimento, buscamos analisar

nesse eixo temático como, no exercício da docência, o professor sem formação pedagógica constrói saberes que contribuem para sua prática.

As palavras mais evocadas pelos professores em relação ao Eixo 1 estão representadas na Figura 4 através da nuvem de palavras, constituída a partir da frequência de palavras do *corpus* textual.

Figura 4 – Nuvem de palavras mais mencionadas pelos professores



Fonte: Gerado pelo *software* IRAMUTEC com base nos dados empíricos (2019).

De acordo com a figura, podemos apontar que as palavras mais evocadas fazem referência à construção do saber docente no exercício da docência. Nesse tipo de análise, as palavras aparecem em tamanhos distintos, que variam de acordo com o número de ocorrências no *corpus*. No Quadro 8 elencamos o grupo de termos mais citados, e por isso aparecem em destaque na nuvem, seguidos do número de ocorrência nas narrativas.

Quadro 8 – Ocorrência de termos mais evocados nas narrativas

Termos evocados	Número de ocorrência	Termos evocados	Número de ocorrência
aluno	50	docência	08
saber	31	técnica	08
aula	30	tempo	08
experiência	23	ensinar	07
prática	23	pedagógico	06
conhecimento	19	dia a dia	06
conteúdo	18	formação	06
aprender	16	teoria	06
começar	15	ensino	06
olhar	12	prova	06
disciplina	11	melhorar	05
sala de aula	11	prática docente	04
vivência	10	aprendizado	04
tentar	10	erro	04
ministrar	09	vida	04
desafio	09	buscar	03

Fonte: Elaborado a partir do levantamento feito pelo *software* IRAMUTEC com base nos dados empíricos (2019).

As palavras apresentadas na nuvem e Quadro 8 são elementos constitutivos das representações dos professores acerca do processo de desenvolvimento profissional no qual os saberes docentes são construídos, os quais nós analisaremos nos tópicos seguintes. A partir da análise da ocorrência das palavras, bem como dos segmentos de texto aos quais estão ligados, chegou-se a definição de dois indicadores de análise: 1 – O que é preciso saber para ensinar na EPT; 2 – A construção do saber docente na EPT; sobre os quais trataremos a seguir.

4.1.1 O que é preciso saber para ensinar na EPT

No exercício da profissão docente, o professor deve estar ciente que um dos desafios da profissão é ensinar, de formas variadas, com o intuito de proporcionar aos alunos caminhos diferentes para aprendizagem, pois cada aluno aprende de forma própria e com ritmo diverso. Para alcançar esse fim, sabemos que o professor precisa, além de conhecer a

matéria, planejar, preparar material didático, saber avaliar o aluno de forma que perceba os avanços e às dificuldades de aprendizagem, assim como estar apto para regular o processo, reformulando o planejamento à medida que a turma apresente a necessidade de mudança, com base nos resultados da avaliação.

Para desempenhar todas essas tarefas e outras demandas que se apresentam ao longo do processo educacional, faz-se necessário que o professor possua um conjunto de saberes. Para Gauthier *et al* (1998, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. Os autores se referem ao ofício feito de saberes e reconhece a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino.

Os saberes indicados por Gauthier *et al* (1998) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54) ao salientar que o saber docente é heterogêneo, formado de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para esse autor, a ação do professor engloba diferentes saberes e, assim, destaca que o saber docente é um saber plural que não se resume à transmissão de conhecimento. Em outros termos, o professor cuida da gestão da matéria e da gestão da sala de aula, portanto, precisa lançar mão de diferentes conhecimentos para atingir os objetivos desejados.

Nesse sentido, antes de tratarmos do modo como os professores constroem os saberes docentes ao longo da sua carreira na EPT, buscamos conhecer a concepção dos interlocutores a cerca de quais saberes se fazem necessários para exercer a docência nessa modalidade de ensino. A partir da leitura dos relatos, percebemos que foram apontados pelos interlocutores três tipos de saberes para exercer a docência que, na classificação de Pimenta (2012), são chamados de saberes da *experiência, do conhecimento e pedagógicos*. É importante esclarecer previamente que a experiência da qual os participantes fizeram destaque, trata-se da experiência do campo profissional, do saber técnico, e não da experiência da docência. Na sequência demonstramos as narrativas dos interlocutores:

Em sala de aula, quando eu me deparo com algum conteúdo para ministrar, eu me lembro das minhas experiências, de como eu vivi aquilo, as soluções que eu direcionei para alguns problemas, principalmente dentro da indústria de confecção que eu atuei mais de quatro anos como estilista [...] tudo isso me dá substância, bagagem para estar dentro da sala de aula. Essa parte da experiência da prática profissional é um ponto muito importante para atuação como docente. Porque essa prática me faz repensar os conhecimentos teóricos e ressignificá-los, para poder compartilhar melhor com os alunos. (Fé)

A vivência prática, antes de entrar na docência, ajuda muito porque quando você está na prática você lida com as dificuldades, com os desafios, com os gargalos da profissão. Então fica mais fácil de você trabalhar as dúvidas dos alunos e preparar esse aluno melhor para o mercado de trabalho. (*Luz*)

Um saber que me ajudou muito no início, e continua ajudando, é a prática que eu tive da profissão. A gente nota que os colegas que já trabalharam na construção, mesmo como engenheiros, e se transformaram em professores são melhores professores do que aqueles que só fizeram a carreira acadêmica, porque o saber que a prática lhe dá é muito diferente do saber que você tem só com a teoria. O professor que tem a teoria, mas trabalhou mesmo no campo, eu acho um professor mais completo. (*Vida*)

Durante as narrativas, *Fé*, *Luz* e *Vida* destacaram que a experiência trazida do campo profissional, vivida antes da docência, proporciona embasamento para uma melhor atuação docente. *Fé* refere-se a esse saber como “experiência da prática profissional”, que adquiriu durante quatro anos de atuação como estilista na indústria de confecção. Para ela, essa experiência lhe proporciona segurança para estar na sala de aula, permitindo-lhe ressignificar o conteúdo ministrado a partir de sua prática.

A participante *Luz* chamou esse saber de “vivência prática”, que proporciona ao profissional lidar com os “desafios e gargalos” da profissão. Essa vivência anterior facilita ao professor buscar o melhor caminho para ensinar o aluno e prepará-lo melhor para o mercado de trabalho. *Vida* apresenta a mesma concepção que os interlocutores anteriores, destacando que a experiência da prática profissional contribui expressivamente no ofício docente. A interlocutora destaca a importância da relação teoria e prática na atuação docente quando diz: “porque o saber que a prática lhe dá é muito diferente do saber que você tem só com a teoria”. *Vida* justifica que os engenheiros que atuaram no campo da construção civil se tornam professores melhores do que aqueles que possuem apenas a formação acadêmica.

Entre os aspectos mais apontados pelos professores, quando questionados sobre o tipo de saber que o professor da EPT deveria ter, aparece como recorrente a “experiência da prática profissional”, a qual Gariglio e Burnier (2014) denominam de experiência de chão de fábrica ou espaços similares (empresas, obras, laboratórios, escritórios etc.). O conteúdo das narrativas aponta para o fato de que a experiência do chão de fábrica promoveria ao professor da EPT determinados conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício docente, os quais a formação acadêmica não poderia fornecer.

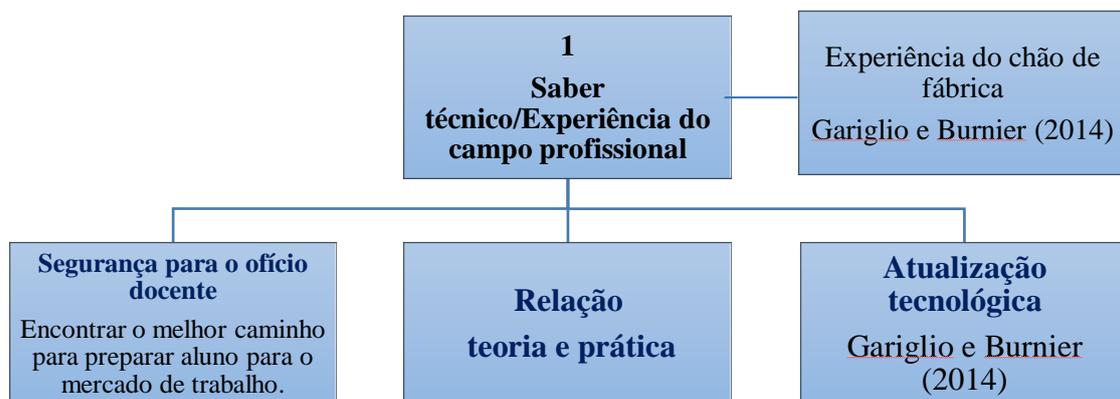
Eles demonstram que a experiência oriunda do chão de fábrica promove um conjunto de saberes profissionais que são úteis ao ensino técnico, e que sem esses saberes é muito difícil exercerem a profissão docente na EPT. Dessa forma, o saber fazer pedagógico na EPT exige mais que o domínio dos conhecimentos científicos provenientes dos currículos e

das disciplinas. Assim, o reconhecimento da competência para a docência na EPT passa pela incorporação de um saber prático que seria adquirido pela experiência como profissional no chão de fábrica.

Gariglio e Burnier (2014) revelam, no seu estudo, que os saberes vindos da indústria e do mercado são intensamente valorizados pelos professores da Educação Profissional. Os professores que atuam ou já atuaram na indústria e mercado consideram tais saberes como de grande utilidade nas salas de aula dos cursos técnicos. *Fé* e *Luz* consideram que, através desses saberes construídos na indústria e empresa, os conhecimentos apresentados aos alunos ganham sentido por intermédio de exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles irão enfrentar no mundo do trabalho.

Os autores apontam outra contribuição específica desse tipo de saber, que é sua atualização tecnológica, uma vez que as indústrias, por imposição da competição de mercado, procuram se atualizar tecnologicamente, enquanto as escolas dificilmente conseguem acompanhar o ritmo de atualização tecnológica do mercado.

Figura 5 – Primeiro saber apontado no subeixo 1.1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

A seguir temos os relatos de *Festa*, *Canção* e *Força*, que possuem em comum o destaque dado para o saber pedagógico, sobre o qual falaremos na sequência.

Uma coisa que eu acho importante no ensino técnico é que eu tive que reaprender a linguagem. Eu tive que mudar mesmo drasticamente foi a linguagem, a forma de comunicar, a forma de passar esse conteúdo porque eu trabalhava na academia, na faculdade. Muitas vezes eu ia dar um exemplo que eu tinha vivência, porque eu trabalhei também como gestora durante quase dez anos, e eles ficavam me olhando assim, “professora do que é que a senhora está falando?”. Então nem a minha experiência profissional não me ajudava muito. (*Festa*)

Você conhecer e você poder repassar para os seus alunos usando de uma forma criativa. Você pode até conhecer, ter domínio naquilo, mas a questão é como externar aquilo para os alunos? Como você atrair? Tem que ter toda uma didática pra isso. Você tem que ter uma criatividade para externar esse conteúdo. Precisa saber ser, saber estar, saber se comportar, saber ministrar, saber conduzir a turma em um conflito, saber exigir, reconhecer se os alunos estão atentos. (*Canção*)

[...] a dificuldade do professor pegar toda essa carga de conhecimento teórico, a carga de conhecimento prático e passar para os alunos. Eu conheço profissionais excelentes no mercado, na indústria, mas quando vai para a sala de aula, ele não consegue verbalizar aquele conhecimento e colocar em prática. Os alunos têm dificuldade. [...] Ou por causa da linguagem, eles não conseguem passar isso [...] ou por causa da própria dinâmica, porque o professor não é um professor ainda formado. Tanto seu conhecimento teórico, seu conhecimento prático e como você transferir esse conhecimento para seus alunos é fundamental. (*Força*)

A participante *Festa* narrou dificuldades para se adaptar ao ensino técnico, pois sua experiência docente anterior era no ensino superior. Ela destaca que nem mesmo sua experiência como gestora de empresas foi suficiente para facilitar sua atuação docente, pois os exemplos da prática que utilizava durante a aula eram distantes para o nível da turma. A professora conta que necessitou desenvolver novas formas de linguagem e estratégias didáticas que fossem adequadas ao aluno do nível técnico.

A professora *Canção* demonstra, nas suas falas, que além do saber do conhecimento (PIMENTA, 2012) ou saberes disciplinares (TARDIF, 2014; GAUTIER *et al*, 1998) é de suma importância que o professor possua os saberes pedagógicos. Essa valorização do saber pedagógico fica claro quando ela diz: “você pode até conhecer, ter domínio naquilo, mas a questão é como externar aquilo para os alunos”. *Canção* enumera vários saberes que para ela são necessários ao professor: “saber ser, saber estar, saber se comportar, saber ministrar, saber conduzir a turma em um conflito, saber exigir, reconhecer se os alunos estão atentos”. Nesse sentido, Cunha (2007) menciona que para a gestão da sala de aula é necessário utilizar diferentes saberes necessários para o alcance dos objetivos previamente definidos.

Figura 6 – Segundo saber apontado no subeixo 1.1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

Assim como Festa e Canção, o professor *Força* demonstrou atenção para a dificuldade que os docentes da EPT têm em estabelecer estratégias didáticas adequadas para facilitar a aprendizagem dos alunos. O interlocutor atribuiu essa dificuldade à falta de formação para o exercício da docência.

Figura 7 – Relação entre saberes apontada no subeixo 1.1

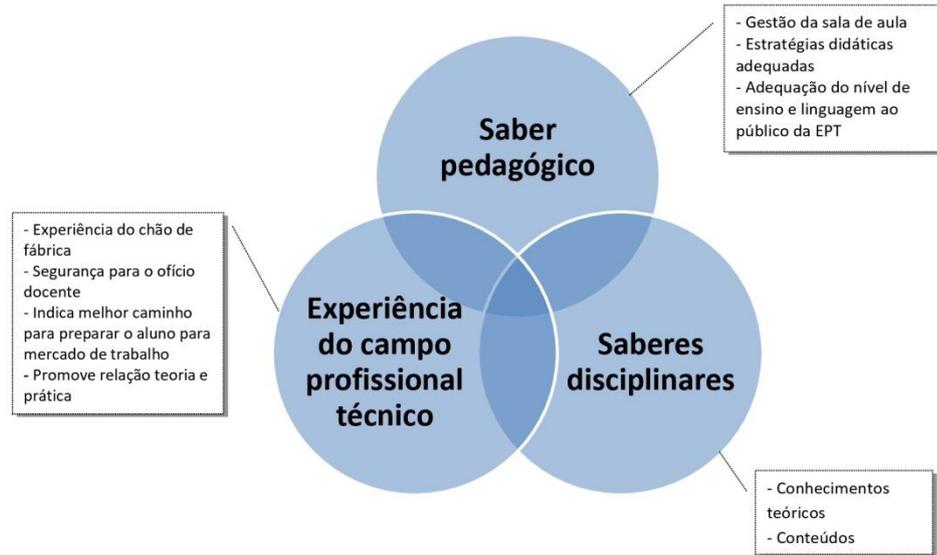


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

A valorização que *Festa*, *Canção* e *Força* depositam nos saberes pedagógicos pode ser reafirmada em Pimenta (2012) quando a autora diz que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos. Para a autora, os saberes pedagógicos podem contribuir com a prática docente, principalmente se forem mobilizados a partir dos desafios que a prática apresenta, reconhecendo a dependência dos conhecimentos teóricos em relação à prática.

No contexto dessas considerações é oportuno destacar que, quando o professor *Força* diz “tanto seu conhecimento teórico, seu conhecimento prático e como você transferir esse conhecimento para seus alunos é fundamental”, ele está reconhecendo que os saberes se complementam e são igualmente essenciais, como pode ser observado na Figura 8. A imagem demonstra, em síntese, os saberes necessários ao exercício da docência na EPT apontados pelos participantes da pesquisa, acompanhados pelos aspectos que os sujeitos utilizaram para justificar a necessidade e a importância de cada saber para suas práticas docentes.

Figura 8 – Síntese dos saberes necessários ao exercício da docência na EPT apontados pelos professores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados empíricos (2019).

É importante esclarecer que o fato dos sujeitos destacarem um saber necessário ao exercício docente, ou citarem apenas uma categoria de saber, não quer dizer que eles não possuam, ou não valorizem os demais saberes. Aquele que destaca o saber da experiência do chão de fábrica para transmitir o conhecimento aos alunos, ainda que limitadamente, lança mão dos saberes disciplinares e pedagógicos que possui para realizar o processo de ensino. Portanto, os professores mobilizam um conjunto de conhecimentos próprios ao ensino, ainda que não sejam usados em sua totalidade (GAUTHIER *et al*, 1998).

Nesse sentido, Pimenta (2012) alerta que é preciso superar essa fragmentação dos saberes da docência tomando a prática docente como ponto de partida e de chegada da formação, possibilitando assim ao professor articular os saberes e transformar as práticas. Desse modo, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e produzidos pelos professores durante as experiências práticas e formativas vivenciadas nos contextos escolares e de formação.

4.1.2 A construção do saber docente na EPT à luz das narrativas

Para darmos continuidade a nossas reflexões sobre os saberes dos professores da EPT, convém lembrar que o processo de identificação profissional do professor e a sua integração às práticas docentes institucionalizadas dos grupos de trabalho (a socialização

profissional) acontece ao longo da carreira e, por consequência, os saberes docentes construídos nesse movimento de desenvolvimento profissional trazem as marcas das experiências desse percurso (TARDIF, 2014). Desse modo, é durante a trajetória de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade.

Ao analisarmos as narrativas dos professores, buscamos responder a primeira questão norteadora do trabalho: Como, no exercício da docência, o professor sem formação pedagógica constrói saberes docentes que contribuem para sua prática? Nesse sentido, durante esta subseção, avançaremos em nossos apontamentos sobre os saberes da docência na EPT, discutindo como esses saberes são apreendidos, mobilizados e valorizados na carreira dos professores pesquisados.

Observamos que, entre as palavras recorrentes no *corpus* do Eixo 1 da pesquisa, o termo *experiência* ocorreu 23 vezes, sendo a quarta palavra (*formes actives*) mais citada pelos interlocutores nessa categoria. Nesse momento é pertinente lembrarmos que os saberes experienciais defendidos em nossa pesquisa têm origem na própria prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão, e implicam num professor ativo capaz de superar a experiência imediata que, continuamente, constitui e reconstitui esse saber pela reflexão da própria prática.

Resta-nos ainda, antes da discussão principal, ressaltar que nossos interlocutores já possuem pelo menos 04 (quatro) anos na carreira docente na EPT e, em vista disso, foram capazes de elencar, em suas narrativas, elementos que deram sustentação às discussões sobre os saberes docentes. A partir dessas considerações analisaremos os trechos narrativos nos quais a experiência é destacada.

Eu olhava para o que eu tinha vivido com os meus professores e tentava, baseada na experiência, visualizar os meus professores que eu tinha tido, que eu poderia ser uma professora mais ou menos daquele jeito. E eu me espelhava com essa vivência porque eu não tinha nenhuma prática docente, não tinha nenhum conhecimento pedagógico. Eu ficava lembrando das minhas aulas: como o professor se comportava, como o professor reagia, como o professor direcionava os momentos da aula, pra eu poder direcionar aquilo ali. Eu não tinha nenhuma noção de teoria e como desenvolver ali. Eu só sabia que tinha que compartilhar aquele conteúdo. Estudar e preparar aquela aula. Preparar as avaliações e tudo mais. (*Fé*)

Como eu não tinha nenhuma prática docente, a minha experiência era pegar o que aprendi com meus professores. Tudo aquilo que eu via como exemplo dos meus professores, eu passei a passar pros meus alunos. (*Força*)

Os participantes *Fé* e *Força* iniciaram suas carreiras docentes no IFPI, atualmente ambos têm aproximadamente 06 (seis) anos de carreira docente. Os dois professores referem-

se às suas primeiras atividades na docência demonstrando que o ponto de referência inicial foram suas experiências como alunos. Percebe-se que os interlocutores já possuíam um saber prévio sobre o que é ser professor, trazido de sua vivência como estudante durante toda sua história de vida escolar. Segundo Pimenta (2012), essa experiência lhes permite dizer quais foram bons professores com relação aos conteúdos, metodologias, avaliações, ou seja, quais sabiam ensinar e quais foram significativos em suas vidas, contribuindo para sua formação. Assim, no início da carreira, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar, decorre das experiências enquanto discente, refletindo nas suas crenças e representações sobre a prática docente.

A entrada na carreira, segundo Huberman (1995), é marcada pelo aspecto da “sobrevivência” e da “descoberta”. A “sobrevivência” está relacionada ao “choque com a realidade”, assim a confrontação com a realidade profissional e com o desafio das situações que marcam o exercício da docência são aspectos marcantes da iniciação profissional docente. O aspecto da “descoberta” se faz presente através da experimentação e da responsabilidade de ter que conduzir o processo educacional dos alunos. As narrativas mostram que a influência de elementos da experiência adquirida como estudantes, não necessariamente a mais recente, mas, as mais significativas, norteiam os professores iniciantes para agirem como agem e tomarem as decisões que tomam nos primeiros contatos com a docência, seja no planejamento ou na condução de suas aulas.

No decorrer das narrativas podemos mencionar que, com o passar do tempo, a prática vai se constituindo como lugar onde se aprendem, constroem-se e validam-se os saberes da profissão. Os estudos de Tardif (2014) e Gauthier *et al* (2006) ressaltam a relevância dos saberes da experiência como um elemento fundamental na realização da prática docente. Nas falas seguintes é possível observar a valorização da experiência apontada pelos professores.

E assim, errando, eu passei a não trabalhar apenas só com provas escritas, eu já fazia seminário também, depois uma avaliação escrita. Eu começo a planejar como é que vai ser o desenvolvimento da disciplina. E a gente vai se construindo, vai aprendendo esses “comos” ao longo da prática mesmo. Com as experiências que eu vivia com o que eu percebia ali das rotinas de sala de aula, eu ia me formando, eu ia me tornando professora. Você vai errando para aprender. (Fé)

Eu tive que aprender. Foi meio que tentativa e erro. Eu tentava, errava, aí depois tentava refazer novamente prática, seja por meio de dinâmicas, seja por meio de prática de laboratórios. Foi uma tentativa e erro. Sempre foi tentativa e erro. E outra coisa que eu procurei ter aprendido foi pesquisando, mesmo, na internet sobre isso, sobre prática docente. Eu assistia videoaulas onde aprendia. Eu aprendia como os professores passavam aquele conteúdo que era técnico. Como eu conseguiria passar aquele conteúdo técnico usando os recursos didáticos adequados? É uma coisa que eu sou carente, porque o meu aprendizado ele vem mais da experiência, da minha experiência e da experiência dos outros colegas. (*Força*)

A gente vai aprendendo com os acertos e erros. Então isso aí a gente vai aprendendo, na prática, uma forma de que eles se interessem. Foi só a experiência mesmo. Tinha que fazer mesmo. Botar a cara. (*Luz*)

A gente vai vendo o quê que funciona e o quê que não funciona, e a gente vai se reinventando. É a prática do dia a dia, a vivência. Depois de um tempo a gente vai tendo prática e pegando os macetes. (*Vida*)

E o dia a dia é claro. Por isso eu digo da vivência, a importância da vivência do dia a dia. Então eu digo que é uma construção, desconstrução e uma construção, e é todo dia. Coisa que em livro não lhe oferece. Mas no dia a dia é que é. Então o Instituto me ensinou isso: a vivência. (*Semente*)

Aí era observando os meus erros, observando aquilo que eu tinha que melhorar. E fui crescendo. Só vivendo, não tem outro jeito. Não tem. Porque é exatamente a prática. Então se você começar a fazer aquele bolo todo dia, todo dia, aí sim, aí você vai. Na teoria é uma coisa, mas quando você vai ver a receita na sala de aula, você vai ver como não são as mesmas medidas. Você vai adaptando. (*Canção*)

Os erros, principalmente. E, principalmente, entender que eram erros, como eu estou dizendo. Erros de didática. Eu acho que a didática foi a grande vilã da minha vida docente. Exatamente em não perceber nos momentos certos os públicos que eu estava trabalhando, por não ter formação, talvez. (*Festa*)

Analisando os trechos narrados, nos quais a experiência aparece explicitamente, ou contida no conteúdo da mensagem, percebemos que a principal fonte para construção dos saberes docentes, apontada pelos participantes da pesquisa, principalmente no início da carreira, tem relação com a experiência da prática de ensino na sala de aula, sobretudo no contato com os alunos e no esforço de transformar o conhecimento tecnológico em saber escolar, pronto a ser ensinado e aprendido pelos discentes. O valor do aprendizado da docência através da prática, atribuído pelos professores, aparece nos segmentos narrativos representado nas palavras e expressões recorrentes: experiência, vivência, dia a dia, tentativa e erro.

Os depoimentos evidenciaram que a aprendizagem inicial do exercício da docência foi de forma experimental e processual. Ambos utilizaram as ideias “tentativas”,

“acertos” e “erros” para ressaltar que a aprendizagem profissional se deu na continuidade da prática. Sobre esse aprendizado Tardif (2014, p. 108) nos esclarece que:

Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira.

Essas afirmações do autor encontram eco no que foi relatado pelos professores investigados em nossa pesquisa. Podemos ver a semelhança entre a ideia do autor e dos participantes, quando observamos o que *Vida* diz no trecho: “Depois de um tempo a gente vai tendo prática e pegando os macetes”. A frase demonstra a ideia de “sobrevivência profissional” em que o professor vai buscando, de forma autônoma, aprender através da prática e essa aprendizagem empírica inicial servirá de base para a construção dos saberes no decorrer da trajetória profissional.

Pelo conteúdo das narrativas foi possível observar que os professores traziam consigo a preocupação em desenvolver os saberes pedagógicos, principalmente no que se refere à gestão da sala de aula, planejamento, construção de metodologias de ensino e de material didático para as disciplinas lecionadas. Quando questionados como eles constroem os saberes docentes mobilizados na prática docente, os participantes destacaram, principalmente, aspectos voltados ao saber-fazer. Na fala de *Fé*, ela demonstra que o “tornar-se professora” está ligado à aprendizagem dos “comos”, que diz respeito aos diversos aspectos da atuação docente como, por exemplo, planejamento, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem, que a própria participante menciona em sua fala.

Os discursos dos depoentes não deixam de pontuar que a docência na EPT demanda, além do conhecimento tecnológico e experiência no mercado de trabalho, um grupo de habilidades pedagógicas que seriam específicas ao exercício dessa prática profissional. Planejar aulas, preparar recursos didáticos, avaliar a aprendizagem dos estudantes, desenvolver e avaliar projetos, motivar os alunos, mediar conflitos e assegurar a disciplina em sala de aula, comunicar-se adequadamente de acordo com o nível da turma, são tarefas citadas, para as quais os docentes necessitam intensamente de saberes que tragam sentido, coerência e unidade ao fazer pedagógico no espaço escolar. Cada um à sua maneira, e expressando marcas do contexto onde trabalham, os docentes pesquisados demonstram

reconhecer a necessidade de dominarem um repertório de conhecimentos e habilidades pedagógicas inatos dessa profissão.

Outro espaço para a construção de saberes da docência, revelado nas falas dos interlocutores, foi a relação de trocas de experiências com os professores mais experientes e através do contato com os alunos durante o processo educacional, como veremos a seguir:

Então eu fui unindo tudo aquilo que eu estava vivendo, e foi como se fosse assim um quebra-cabeça, [...] sempre observando como os professores iam conduzindo, como eles se portavam, e tudo. E a experiência também, digamos assim. A conversa com os demais professores nesses cursos, porque todos eram professores experientes. O *feedback* com os alunos, isso também é interessante. Eu me percebia, meu comportamento, via o que as pessoas comentavam e ia tentando a partir daí. Se eu estava muito rígida, o que eu podia ceder mais, ser mais criativa. O que eu preciso melhorar. (*Canção*)

Quando eu comecei não tinha nem experiência de nada, nem como fazer uma prova, não sabia como preencher o diário. Quando eu entrei também não houve capacitação para nós enquanto a isso. Então foi mais explorando, por contato com os próprios colegas que já tinha uma experiência. Então meu aprendizado veio da experiência dos próprios colegas. Mas tudo isso foi ao longo de vários anos testando essas ferramentas. Aprendendo com os colegas, com as ferramentas que eu utilizava e aprendendo na internet com outros profissionais. (*Força*)

A gente está sempre conversando e trocando ideias. Se eu tenho algum problema com uma turma, se houve algum problema com um aluno, a gente sempre está fazendo esse momento de troca. E eu acho muito importante. Acho que no momento de troca você aprende também com a experiência do colega. Você percebe ali algo que aconteceu com ele e já te prepara para uma situação que pode vir futuramente. Acho que é muito produtivo. A gente percebe outra coisa tanto no sentido de conversar com outros professores quanto conversar com a turma. Não dá para ser professor se isolando não, tem que ter troca, interação. Eu achei aqui realmente um espírito coletivo: ajudar e se preocupar com o outro, dividir a forma de dá aula. (*Festa*)

Quando eu estou dando aula eu observo se a aula está sendo interessante. [...] Às vezes eu mudo o modo de dar aula em função da resposta da turma. Peço sugestão aos alunos para estudarmos coisas novas, além da ementa, para eles se interessarem. (*Vida*)

Percebemos em nosso estudo que, de variadas formas, os professores citam as interações com os colegas mais experientes e com os alunos, em ambientes institucionais ou onde se tratem de temas relacionados ao processo pedagógico, construindo, através da experiência gerada dessas relações, saberes que se constituem de grande importância na construção de suas identidades como professores da educação profissional e tecnológica.

A bagagem dos professores mais experientes apresenta-se como um parâmetro que referencia o início da trajetória na docência. Entendemos que é possível acessar o repertório de saberes oriundos da experiência docente durante as inter-relações vividas no grupo de trabalho, assim como participando de redes de aprendizagem por meio das tecnologias da informação e comunicação, como foi destacado pelo professor *Força*. Esse compartilhamento de experiência pode acontecer de forma artesanal na informalidade das

interações cotidianas, ou formalmente nas reuniões pedagógicas, eventos e espaços de formação, como afirma Tardif (2014).

Nas narrativas dos professores foram ressaltados a importância da relação que estabelecem com os alunos e o valor que estes sujeitos têm na constituição da identidade docente, que Gariglio e Burnier (2014, p. 948) denominam de “eu profissional”. Os autores demonstram que o saber experiencial, construído no contexto da prática docente, parece estar relacionado a um tipo de aprendizagem fundamental à profissão: aquela realizada numa rede de interações com outros sujeitos, num cenário em que o elemento humano é determinante e é composto por símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão.

Em virtude do que foi mencionado, entendemos que a principal ferramenta de construção dos saberes docentes ao longo da carreira dos professores bacharéis e tecnólogos da EPT é a experiência durante a prática docente. Os saberes docentes, com exceção dos disciplinares, são construídos partindo inicialmente da concepção prévia sobre o que é ser professor, trazida de suas experiências como estudantes durante a trajetória escolar, avançando para o aprendizado através da prática, assim como, por meio das interações com os professores mais experientes e do contato com os alunos. Logo, é na prática cotidiana desses professores, em confronto com as condições da profissão, que os saberes da base profissional são objetivados.

Mediante o exposto, os saberes experienciais, associados ao domínio do conhecimento técnico, são considerados pelos professores da EPT o repertório disponível mais importante para o exercício da docência. Os saberes pedagógicos se apresentam como uma necessidade formativa dos professores, os quais devem ser ampliados não só através da experiência, mas através de uma formação que tenha a prática como ponto de partida e chegada. Todos esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e no compartilhamento de experiências com outros professores.

4.2 Eixo 2: A reflexão na prática docente

Para a análise dessa categoria partimos da premissa de que a reflexão é uma das condições básicas para formação e o desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003). Os autores demonstram que a reflexão, juntamente com a pesquisa e a crítica, é uma atitude que oportuniza ao docente participar na construção de sua profissão e na transformação da realidade educacional. Nesse sentido, entendemos que o

exercício constante de uma reflexão que leve o professor a analisar suas ações educativas, reconstruindo-as de maneira colaborativa com outros professores e com os próprios alunos, pode proporcionar ao professor uma visão ampla de seu papel como sujeito participante nas questões profissionais, sociais e políticas.

Com vista nesses aspectos, nesse segundo eixo temático abordamos sobre a contribuição da reflexão para o desenvolvimento da prática docente, levando em conta as narrativas dos professores da EPT. Para tanto, dividimos a análise em duas partes. Inicialmente buscamos compreender como, e em quais momentos do trabalho docente, o professor realiza a reflexão sobre sua prática. Em seguida, buscamos identificar as contribuições que a reflexão traz para a prática docente e a construção de novos saberes para o professor da EPT.

4.2.1 O movimento da reflexão na docência da EPT

Considerando que refletir não é apenas o simples ato de pensar do professor, mas um processo intencional na busca de compreender sua ação e suas consequências (LIBERALI, 2012), perguntamos aos participantes da pesquisa, durante a segunda roda de conversa, se eles faziam algum tipo de reflexão acerca da sua prática docente. Ao passo que todos os depoentes responderam positivamente, continuamos a conversa questionando como e em quais momentos da profissão acontece a reflexão.

A partir do exposto pelos interlocutores percebemos que o exercício da reflexão acontece no âmbito da prática em movimentos distintos, com base nos estudos de Schön (2000): através da *reflexão na ação*, para resolver situações que necessitam de resolução imediata, principalmente na sala de aula; pela *reflexão sobre a ação*, nos momentos de planejamento das ações pedagógicas e para avaliar os resultados, se o planejamento definido foi favorável para a aprendizagem dos alunos ou se demanda reformulações no processo de ensino.

Esses movimentos, identificados na prática reflexiva dos professores pesquisados, foram classificados por Schön (2000) de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*, sobre os quais já discutimos teoricamente na terceira seção deste trabalho. Os dados da pesquisa confirmaram o que Schön já defendia. Que a prática é um campo propício para a reflexão, pois nela é possível que o profissional problematize a realidade pedagógica refletindo e redirecionando sua ação a fim de construir e reconstruir seu papel docente.

Nesse direcionamento veremos, nos trechos narrativos a seguir, como esses movimentos atuam de formas distintas no processo de aprendizagem contínua da profissão docente.

Durante a aula eu fico prestando atenção se eles estão gostando ou não, se eles estão desmotivados. E aí, durante a aula mesmo, se eu percebo que está dando sono eu tento dar uma descontraída para levantar. Para mim essa ação-reflexão-ação é constante. Refletindo, agindo, refletindo e agindo constantemente. Então é assim, acontecendo, você refletindo e tendo as estratégias. (*Fé*)

Quando eu estou dando aula, eu observo se a aula está sendo interessante. [...] Aí me pergunto: “o que está havendo?”. Eu fico pensando. Às vezes eu mudo o modo de dar aula em função da resposta da turma. (*Vida*)

Eu sempre faço isso em sala de aula. Eu, pelo menos, me autocritico: “acho que eu falhei em algum momento no planejamento da aula”. E vou vendo com eles: “O que que vocês sugerem? Por que que não está bom?” (*Festa*)

Faço reflexão às vezes, durante a aula, vendo que aquilo ali não está rendendo, vejo que aquilo ali não deu certo. Era eu saindo da turma e pensando: “O que foi que aconteceu? Hoje não foi bom. Hoje eles estavam muito dispersos. Hoje eles estavam muito impacientes, estavam muito inquietos. O que eu preciso melhorar?” Tendo esse olhar nesse novo, nessa nova tecnologia, nessa nova sistemática, o que é que pode ser acrescentado? O que é que eu posso hoje na aula teórica ou na aula prática? O que eu posso mudar? Eu mesmo me faço essa pergunta: “O que eu posso mudar? porque não posso ficar na mesma coisa”. (*Canção*)

Você ministra a mesma aula para um grupo de alunos, depois de um mês você tem aluno que está excelente naquela disciplina e você tem aluno que parece que não assistiu nenhuma aula sua. E você fica se questionando: “onde é que eu estou errando?”. Eu acho que todo professor faz esse questionamento: “onde foi que eu errei?”. E, muitas vezes, é porque você precisa mudar sua metodologia de ensino, para poder abranger o máximo de alunos possível. (*Força*)

No contexto narrativo dos presentes relatos, percebemos claramente que os interlocutores estão se referindo à *reflexão na ação*, pois os mesmos enfatizam que realizam a reflexão no momento da aula para resolver situações desconhecidas que superam aquilo que estava planejado. Os discursos demonstram que os professores pensam sobre o que fazer ao mesmo tempo em que agem. No conteúdo do discurso percebemos que a *reflexão na ação* é um processo que engloba diversas representações. Acontece no contato com a experiência e resulta em formas momentâneas de analisar e interpretar a própria atuação.

De acordo com Schön (2000), é o reconhecimento do saber que muitas vezes nem temos clareza de que o aprendemos, mas o colocamos em prática sem conseguir se expressar teoricamente a respeito desse saber. Quando o professor *reflete na ação*, ele se torna um investigador no contexto prático da ação.

Os professores demonstram no discurso que lidam diariamente com situações complexas em sala de aula, caracterizadas pela presença de conflitos, imprevisibilidade de acontecimentos, interrupções variadas que, por sua vez, podem requerer novos direcionamentos ao processo educativo. Quando, em uma situação desse tipo, o professor reflete sobre um acontecimento e enxerga a situação com outro olhar, ele pode, inesperadamente, conseguir ações de êxito, avançar e resolver conflitos e dúvidas. O professor toma decisões com base em interpretações até então não planejadas para as situações práticas, reestruturando o que Schön (1992) chama de quadros de referência. A reelaboração de quadros referenciais, nesse contexto, nada mais é que atribuir novos significados ao repertório de saberes, estabelecendo novas estratégias para a prática. São os saberes da experiência gerados ao longo das interações estabelecidas pelo professor com as pessoas e com o contexto das instituições nas quais participa.

Quanto à presença da *reflexão sobre a ação*, no âmbito da docência na EPT, os depoimentos a seguir nos levam a inferir a existência desse tipo de reflexão no contexto investigado, como veremos na continuidade desta seção analítica.

Depois que passa a aula, para preparar a aula da semana que vem, eu já fico pensando como eu posso desenvolver aquilo ali de modo que eles percebam a importância da disciplina, que eles se motivem dentro do trabalho. Para mim essa reflexão é muito frequente. Você pega dez anos a mesma disciplina, mas nunca ministra da mesma forma porque depende da turma, de como a turma corresponde, depende do nível da turma para você avançar ou não. Eu estou sempre pensando. Toda aula que eu vou dar, eu sempre preparo e penso de forma que a disciplina seja produtiva, que não fique só no campo teórico. Então a minha reflexão é muito constante em todos os aspectos da minha vida e também no momento de preparar a aula. (*Fé*)

Quando encerra o semestre você já repensa várias coisas onde você errou naquele primeiro. [...] A cada fechamento de nota eu faço uma reflexão minha. Eu fechei aquela primeira nota do bimestre eu já paro com eles ali. Às vezes eu perco uma aula inteira com eles, mas eu acho que vale a pena. Quando eu fecho a segunda nota eu faço novamente. Os alunos falam, dão feedback. [...] A gente faz uma reunião todo começo do semestre para pensar as estratégias, projetos, eventos para motivar os alunos naquele período. Depois no final do semestre a coordenação sempre faz alguma reunião nesse sentido, já para planejar o próximo semestre. (*Festa*)

Faço reflexão em casa também, na hora de planejar o que eu vou fazer para aula. [...] Normalmente a coordenação faz uma avaliação no final do curso entre os alunos. A gente pode acessar o sistema e ver o que o aluno está falando sobre a aula e ali é uma ferramenta que eu utilizo para tentar melhorar. É um questionário enorme que aponta tudo: assiduidade, conteúdo em sala, prática, adequação do plano de disciplina. Eu gosto porque eu preciso do *feedback* dos alunos. É um processo que eu preciso saber onde é que eu estou falhando e estar me atualizando. (*Canção*)

O momento, mesmo, da reflexão de um ano todinho é quando está finalizando o período. Especialmente no curso técnico integrado ao médio. Mas minhas reflexões começam antes do período. Tem uma semana que eu não durmo antes de começar as turmas, porque eu fico pensando que turma eu vou receber. Quando dá o final do ano, é o período que eu fico mais crítica comigo, muito mais do que com eles: “O que foi que eu falhei nesse processo? Porque que aqui ele evoluiu e aqui a pessoa caiu? O que foi que aconteceu?” [...] A gente também faz as reuniões semestrais, além dos encontros pedagógicos, avaliando o que está acontecendo com a turma, por que estão desmotivados. Aí a gente começa a alinhar e falar a mesma linguagem. (*Semente*)

Nos conselhos de classe, os alunos representantes da turma trazem as dificuldades com as disciplinas para a reunião com todos os professores. E depois a gente conversa, vai vendo o que está acontecendo. Eu acho que isso melhora muito. (*Vida*)

Levando em consideração o conteúdo das falas, podemos observar que a prática reflexiva que os depoentes descrevem é aquela chamada por Schön (2000) de *reflexão sobre a ação*. Nela o exame que o professor realiza sobre sua atividade docente é posterior aos acontecimentos, como podemos encontrar nas falas de *Fé, Festa, Canção e Semente*, respectivamente: “Depois que passa a aula”; “Quando encerra o semestre você já repensa várias coisas”; “[...] a coordenação faz uma avaliação no final do curso entre os alunos. A gente pode acessar o sistema e ver o que o aluno está falando sobre a aula”; “Quando dá o final do ano é o período que eu fico mais crítica comigo”.

A *reflexão sobre a ação* segundo Pérez Gómez (1992, p. 105) “[...] supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Esse tipo de reflexão favorece um afastamento da ação, que é construída mentalmente com a finalidade de que suas particularidades sejam analisadas. Ao refletir sobre sua prática docente, os participantes da pesquisa consideram que têm condição de redirecioná-la, pois, refletindo, encontram a possibilidade de confrontar o modo como atuam e as estratégias pedagógicas desenvolvidas com os resultados apresentados pelos alunos e a opinião destes acerca do processo educativo.

Para tanto, os professores demonstram valorizar a apreciação do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem durante os dois momentos de reflexão: tanto na *reflexão na ação* quanto na *reflexão sobre a ação*. Em vários trechos podemos encontrar a opinião do aluno sendo chamada de *feedback*, repassado por meio do diálogo direto do aluno com o professor, ou percebido pelo professor através dos gestos e expressões dos estudantes no decorrer das aulas, ou através do questionário de avaliação docente respondido por cada discente no final do semestre.

Os professores *Festa, Semente e Vida* destacam ainda a reflexão ligada aos momentos coletivos, nos quais o corpo docente, juntamente com estudantes, coordenadores e

equipe pedagógica, avaliam regularmente os resultados dos períodos letivos. As reuniões possuem o objetivo de superar possíveis barreiras e dificuldades identificadas no processo educativo, como é o caso dos conselhos de classe bimestrais citados por *Vida*, assim como as reuniões e planejamentos coletivos citados por *Semente e Festa*. Os interlocutores consideram que esses encontros fomentam a reflexividade através do compartilhamento de experiências e que contribuem para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento corrobora com a visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 26) quando defendem que a prática reflexiva não deve ser solitária, mas precisa estar “inserida nas relações institucionais e sociais”.

A partir das narrativas percebemos que os professores buscam constantemente melhorar sua prática, individualmente e coletivamente. Desse modo, a postura dos participantes se enquadra na concepção de professor reflexivo (SCHÖN, 2000), que está relacionada ao profissional que investiga sua própria ação a partir das situações que surgem no decorrer do seu trabalho, superando a prática repetitiva e mecânica. Segundo Pérez Gómez (1992), a ideia que se tem de professor reflexivo é baseada em acreditar no potencial da habilidade de pensar e refletir, que o distingue como sujeito inovador e não apenas com habilidades para conhecer e repassar os conhecimentos.

Pelos aspectos analisados, constatamos que os professores pesquisados desenvolvem uma reflexão do tipo prática. Esse tipo de reflexão, segundo Liberali (2012), procura as soluções para os problemas da prática na própria empiria. Ao analisarmos os dados inferimos que a reflexão dos professores é essencialmente marcada pela narrativa de fatos ocorridos na aula, fundamentada na interação com os alunos ou índices de avaliação, sem muitas vezes estabelecer relação com qualquer referencial teórico que embase suas colocações. Em nenhum dos discursos encontramos referência aos conhecimentos vindos das ciências da educação, ou seja, do amparo teórico que embase as tomadas de decisões. Ao refletir sobre sua prática *distante do calor da ação*, como se refere Perrenoud (2002), o redirecionamento do fazer docente deveria ser gerado da convergência dos saberes da formação profissional como saber da própria experiência.

Em face dos dados apresentados inferimos que os interlocutores, ao realizarem a reflexão prática (*na ação e sobre a ação*), demonstram analisar os problemas do trabalho docente pelo conhecimento da própria experiência profissional, sem a busca da fundamentação teórica para a tomada de decisão. Logo, quando surgem as situações desafiadoras como, por exemplo, a necessidade de intervenção pedagógica para superar as

não-aprendizagens entre os alunos, elas são resolvidas a partir das experiências adquiridas, apropriando-se das formas de intervenção usualmente utilizadas, sem a perspectiva da reflexão crítica que possa oferecer uma base teórica com elementos para uma ampla transformação.

4.2.2 As contribuições da reflexão para a prática docente na EPT

No tópico anterior demonstramos que os professores pesquisados realizam a reflexão na prática e reflexão sobre a prática. Mostramos ainda que cada um desses movimentos repercute de forma particular no desenvolvimento profissional dos professores, trazendo benefícios para a construção dos saberes e o aperfeiçoamento do fazer pedagógico. Desse modo, durante a abordagem do item anterior, inevitavelmente, já apontamos algumas contribuições da reflexão para o trabalho docente da EPT.

De qualquer modo, na busca em atender ao segundo objetivo específico da nossa pesquisa, continuaremos a discorrer sobre os contributos da reflexão para a prática docente, mas, dessa vez, dando ênfase às contribuições apontadas pelos próprios professores participantes.

Assim, iniciaremos apresentando os trechos narrativos selecionados para demonstrar a análise do tema em questão. Todavia, é pertinente esclarecer que, como em todo decorrer da pesquisa, nossa análise não partiu somente dos fragmentos destacados a baixo, mas sim de todo o *corpus* produzido pelos interlocutores, no qual está preservado o contexto e conteúdo das narrativas. Vejamos então o que dizem os interlocutores:

Tornar-se mais humana, mais aberta, nessa questão de sensibilidade. E a questão de melhorar a segurança, o empoderamento mesmo, de ir para a sala de aula com mais tranquilidade, mais fortalecida para as perguntas e questionamentos, para as críticas. (*Festa*)

Eu sou muito autocrítica. Eu estou sempre me analisando e me criticando, tentando melhorar. E isso reflete no meu trabalho. Esse ato de refletir me dá mais segurança para o desenvolvimento do meu trabalho, para o que eu estou fazendo em sala de aula. Porque quando eu reflito, eu penso, eu crio novas estratégias, eu vou para a aula com mais segurança de que daquela forma pode dar certo. A gente vai se melhorando enquanto pessoa e em quanto profissional. Através das experiências vai adquirindo mais segurança. Vai conseguindo planejar melhor as atividades, o tempo e o desenvolvimento da disciplina. A partir dessa reflexão a gente vai conseguindo reposicionar as nossas ações. (*Fé*)

A vantagem da reflexão é o aprendizado do aluno. Porque a nossa vivência é a resposta do aluno. Não tem como. Eu só posso ser aquilo que o meu aluno aprende. Se o meu aluno não aprende como é que eu posso prosseguir? Se meu aluno aprende está dando certo e eu continuo. Se ele não aprende, eu tenho que inserir coisas novas. Então eu não sou a mesma quando eu entro na sala de aula e quando eu saio. Sempre eu tenho algo a aprender e aprender com eles também, eles me ensinam muito. (*Canção*)

A sensibilidade de entender o outro. A partir do momento que a gente faz essa reflexão, a gente procura melhorar também não somente o profissional, mas como pessoa. Por isso que a aula é constantemente mudada e passa por esse período de crítica. Para isso temos que deixar a carcaça de professor durão e ser aberto. (*Semente*)

Os interlocutores da pesquisa apontaram como contribuições da reflexão para a prática docente os seguintes aspectos: 1 – Aprendizagem profissional: mais segurança para o desenvolvimento do trabalho no momento de planejar as ações, escolher as estratégias pedagógicas que serão utilizadas no processo de ensino e promovendo o aperfeiçoamento da atividade docente; 2 - aprendizagem do aluno; 3 – crescimento pessoal. Discorreremos sobre cada uma delas na sequência das análises.

A contribuição da reflexão para a docência mais evidenciada pelos interlocutores está relacionada com a aprendizagem profissional. A professora *Festa* demonstra que o desenvolvimento profissional, alcançado através da prática reflexiva, fornece-lhe mais segurança para sua atuação diante das situações-problema encontradas na sala de aula.

A interlocutora *Fé* também evidencia o aspecto da confiança. No trecho narrado, ela diz que a reflexão fornece uma postura mais confiante para o desenvolvimento do trabalho, principalmente no âmbito da sala de aula. *Fé* acredita que a prática reflexiva lhe possibilita (re)planejar melhor sua ação, criar novas estratégias de ensino, conseguir gerenciar melhor o tempo e o desenvolvimento da aula. Podemos corroborar esse entendimento com a visão de Lima *et al* (2018) quando afirmam que uma prática reflexiva e contínua é capaz de gerar a competência de perceber, interpretar e produzir saberes capazes de transformar a ação pedagógica.

As professoras *Fé*, *Canção* e *Semente* demonstram em seus discursos que não consideram a reflexão como algo ocasional, mas uma atitude constante, dando ideia de desenvolvimento contínuo. Podemos verificar esse aspecto de continuidade no trecho falado por *Fé*: “eu reflito, eu penso, eu crio novas estratégias, [...] a gente vai conseguindo reposicionar as nossas ações”. Na fala de *Canção* a ideia de aprendizagem contínua é expressa da seguinte forma: “Então eu não sou a mesma quando eu entro na sala de aula e quando eu saio. Sempre eu tenho algo a aprender”. Já o trecho da fala de *Semente* que expressa essa

questão é: “Por isso que a aula é constantemente mudada”. As palavras “reposicionar”, “sempre” e “constantemente”, faladas pelas interlocutoras, sinalizam a ideia de continuidade.

Outra contribuição trazida pela prática reflexiva indicada pelos professores da pesquisa é a aprendizagem do aluno. Apenas a participante *Canção* destacou diretamente o aprendizado do estudante como contributo da prática reflexiva, mas, no nosso entendimento, esse aspecto está contido na mensagem dos discursos dos demais professores, pois compreendemos que se a reflexão contribui para aperfeiçoar a prática dos professores, a aprendizagem do aluno é uma consequência direta desse processo. Durante toda a pesquisa, as narrativas evidenciam que a preocupação primordial dos professores é promover o ensino da forma mais adequada para que o aluno tenha êxito na aprendizagem. Por esse motivo, os professores dão grande ênfase à atividade docente no contexto da sala de aula, assim como à construção de competências ligadas ao saber ser e ao saber fazer docente.

De fato, de acordo com Brito (2006), o professor ao lidar com as situações problemáticas de sua prática procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional.

Desse modo, corroborando com Brito (2006), os dados da pesquisa indicam que a problemática, as incertezas e os desafios da prática representam elementos vitais no processo de vir a ser professor, visto que o profissional de ensino, no confronto com as indeterminações presentes em suas ações, é desafiado a criar meios (formas de ser e de agir) para consolidar seu trabalho. Quando o profissional é mobilizado a criar novas formas de ser e de agir, o faz racionalmente. O professor pensa sua ação, analisa por que executá-la, baseando-se, nesse processo, no repertório de saberes que orientam o seu jeito de fazer no contexto da profissão. Pautados em nossa pesquisa, defendemos que os professores não têm suas ações docentes limitadas à rotinização de tarefas. Certamente, existem, por um lado, rotinas que são socializadas e incorporadas às práticas.

Mas, por outro lado, percebemos que os professores são capazes de produzir saberes originais, diante das solicitações da prática, tendo como referência o cabedal de conhecimentos profissionais adquiridos no processo de formação continuada em serviço e os diferentes saberes assimilados no transcurso da vida pessoal e profissional.

Pensar que os professores, nas situações concretas de ensino, protagonizam a produção de saberes específicos sobre seu ofício implica na percepção que esse processo de

construção de saberes resulta, em grande parte, da atitude reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional. As diferentes informações coletadas no desenvolvimento de nossa pesquisa nos levam a essa compreensão, pois os professores mostram em suas falas a importância de refletirem, individual e coletivamente, sobre as diferentes questões que permeiam o trabalho pedagógico.

O pensamento dos interlocutores sobre a reflexão contribui na construção do desenvolvimento profissional, por considerar que quanto mais consistente for a formação profissional, que ocorre também por meio do processo reflexivo, maior a possibilidade de construção de uma identidade voltada à realidade da prática docente.

O terceiro contributo proveniente da reflexão, indicado pelos docentes, trata-se do desenvolvimento pessoal. Sobre esse aspecto destacamos as falas de *Festa, Fé e Semente*, respectivamente: “Tornar-se mais humana, mais aberta nessa questão de sensibilidade”; “A gente vai se melhorando enquanto pessoa e em quanto profissional”; “A partir do momento que a gente faz essa reflexão, a gente procura melhorar também não somente o profissional, mas como pessoa”.

Concordamos com a contribuição indicada pelos interlocutores, pois qualquer iniciativa de promover a prática reflexiva docente consiste em desenvolver nos professores um crescimento pessoal, além da capacidade de conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Marcelo García (1999) compara com oferecer ao professor um espelho que o leve a um autoconhecimento pessoal e profissional.

Assim, tendo em vista os pontos analisados, percebemos que os professores apresentam disposição para refletir com intencionalidade e constância sobre a própria prática, de modo que isso promove o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Encontramos professores que pensam sobre as consequências das suas escolhas sobre a aprendizagem do aluno, e que se dispõem a investir no processo educativo e melhorar sua prática docente, ainda que lhes falte uma formação pedagógica sólida para dar embasamento teórico, devido trazerem consigo uma formação profissional voltada para as áreas do conhecimento técnico.

Entretanto, entre as contribuições da reflexão apontadas pelos professores, percebemos maior ênfase dada ao campo prático do trabalho docente, voltado principalmente para os aspectos didáticos. Sentimos falta de maior atenção à dimensão crítica, em que a ação docente seja realizada como prática social e política.

Nesse contexto, Liberali (2012, p. 32) preconiza que refletir criticamente sobre a prática colabora com a “[...] transformação da ação [...] ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos”. Esse posicionamento caracteriza o educador, que atua refletindo na ação e analisando os resultados dessa ação para o desenvolvimento de uma educação voltada para emancipação do indivíduo. Diante disso, acreditamos que a prática reflexiva exercida pelos sujeitos professores desta pesquisa demonstra potencial para contribuir na sua formação, construção de saberes e desenvolvimento profissional, desde que problematizada à luz do conhecimento teórico.

Nesse ponto, concordamos com Brito (2006) quando reforça que a prática reflexiva pode representar possibilidade para uma ação docente contextualizada, se levarmos em conta que no processo reflexivo, por um lado, é necessário considerar a atividade de ensino como determinada por fatores de natureza social, política e econômica. Estamos cientes, entretanto, em relação aos riscos de se restringir a prática reflexiva aos problemas e desafios internos da aula. É preciso que os professores se questionem quanto ao tipo de reflexão realizada por eles, na perspectiva de se extrapolar questões e problemas imediatos da sala de aula, considerando o ato de ensinar em suas relações com o contexto social e político.

Não pretendemos aqui negar a importância da reflexão prática, nem tão pouco dos saberes da experiência, mas queremos chamar a atenção ao fato que a solução advinda apenas da experiência pode ser limitante, não oferecendo subsídio suficiente para uma real ampliação do repertório de saberes e, conseqüentemente, para uma ressignificação da prática docente.

Compreendemos, assim, que nem toda reflexão descrita pelos pesquisados promove uma prática reflexiva crítica. Mas percebemos que o processo de reflexão crítica vem se consolidando lentamente, e implicando no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Implicando, singularmente, no estabelecimento do professor como profissional que produz saberes peculiares ao seu ofício, de forma individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua profissão.

4.3 Eixo 3: Desenvolvimento profissional docente e a ressignificação da prática

O terceiro objetivo do nosso estudo busca analisar como os processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelos professores da EPT contribuem para a ressignificação da prática docente. Para tanto, abordamos durante a terceira roda de conversa

e a entrevista as seguintes questões geradoras: Quais experiências/processos vivenciados por você durante sua carreira docente na EPT contribuíram/contribuem para seu desenvolvimento profissional? De que forma eles contribuíram/contribuem para modificar o seu modo de ser professor, ou seja, sua prática docente? Desse modo, esses questionamentos serviram de direção para nossa análise. Nessa seção apresentamos os processos de desenvolvimento profissional apontados pelos professores e, simultaneamente, as contribuições que trouxeram para a prática docente dos pesquisados.

4.3.1 A formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores da EPT e a ressignificação da prática docente

Ao tratarmos sobre o tema do desenvolvimento profissional na carreira dos professores da EPT, nossos colaboradores relacionaram seu desenvolvimento a dois aspectos: 1 – Aprendizagem pela experiência e 2 – Formação continuada. O primeiro aspecto apontado pelos professores trata da aprendizagem de saberes da docência através da prática vivenciada ao longo da carreira, em que os professores são capazes de construir um repertório de saberes marcados por esse contexto. Tratamos desse tema na seção 4.1 e, de alguma maneira, também contemplamos o assunto quando abordamos sobre a prática reflexiva no item 4.2. Tendo em vista que já abordamos o primeiro aspecto nos itens anteriores, nessa subseção nos dedicaremos ao estudo da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos docentes da EPT.

Conforme mencionamos anteriormente, o segundo processo ao qual os professores atribuíram seu desenvolvimento na profissão docente foi a formação continuada. Contudo, para apresentarmos a análise dos dados, inicialmente, é preciso esclarecer que existem dois grandes eixos na formação dos docentes da EPT. O primeiro eixo da formação está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aperfeiçoamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica (MOURA, 2008). É sobre essa vertente que vamos aprofundar nossa análise.

Partindo dessas considerações, podemos iniciar dizendo que ao longo da pesquisa as narrativas revelaram a formação continuada em serviço como principal processo de desenvolvimento profissional reconhecido pelos professores. A formação continuada em

serviço se concretizou através das reuniões e encontros pedagógicos promovidos pela gestão, coordenações e setores pedagógicos de cada campus.

Nossa análise foi orientada pelo entendimento de Ramalho e Nuñez (2014) de que a formação é um processo orientado para o desenvolvimento profissional, ordenado a partir das necessidades formativas dos professores e do contexto escolar, o qual deve impulsionar a aquisição e reconstrução de saberes, competências, valores e atitudes, ressignificadas no interior da prática docente. Assim como, a compreensão de que a formação continuada é uma atividade formativa direcionada para o professor em exercício e que ocorre e se desenvolve em um contexto específico (MARCELO GARCÍA, 1999). No caso do nosso estudo o contexto é a EPT, a qual é composta por professores bacharéis e tecnólogos sem formação pedagógica inicial.

Durante as narrativas, a primeira situação de formação destacada pelos professores é o encontro pedagógico, que acontece em cada campus no início de cada semestre letivo. Os dados revelaram um paradoxo na opinião dos sujeitos sobre o encontro pedagógico, pois os professores reconhecem a importância dos encontros para o processo educativo e para a formação em serviço, no entanto, apontam que da forma como essas reuniões são realizadas nem sempre promovem aprendizagens para sua atuação docente quanto deveriam. Para compreensão do exposto, observemos as narrativas a baixo, nas quais os professores tecem críticas às reuniões pedagógicas.

No início da minha docência, os encontros eram muito rápidos, porque tinha que tratar de muitos assuntos e aquilo que eu mais precisava não tinha. Mas em relação ao desenvolvimento profissional em si, nesses encontros promovidos pela coordenação eu acredito que eles não fazem tanto efeito como as ações coletivas que ocorrem no dia a dia, sem essa pressão de ter que acontecer. Pois quando convocam uma reunião com uma pauta com inúmeras coisas burocráticas para resolver, não é voltada para o desenvolvimento profissional docente, não é um espaço que vai estar discutindo isso. (*Força*)

[...] por ser semestral, é um tempo muito curto. (*Luz*)

Os encontros pedagógicos antigamente eram mais no tom de reclamação, de chamar atenção para algumas coisas. Aquele momento se tornava cansativo, pois às vezes eu não fiz o que está errado ali. Eu registrei minhas aulas, eu fiz tudo direitinho, mas eu estou aqui ouvindo a reclamação. Era pra chamar atenção do grupo que não fez e falado particularmente. (*Fé*)

No IFPI, eu nunca participei de nenhum encontro pedagógico com características de um encontro pedagógico. Pra mim é mais uma reunião de passar orientações de como vai ser o semestre, mas não de formação. (*Festa*)

Podemos observar nos discursos dos professores as críticas aos encontros pedagógicos levando em consideração o tempo reduzido destinado à temas pedagógicos ligados às necessidades formativas dos professores. A maior parte da pauta das reuniões é preenchida pelas rotinas da escola, como por exemplo, distribuição de disciplinas e horários, definição e execução de calendário escolar, orientações sobre preenchimento do sistema de notas e atividades, entre outras operacionalizações. *Festa* define essa característica dos encontros dizendo “é mais uma reunião de passar orientações de como vai ser o semestre, mas não de formação”.

Sob esta ótica, compreendemos a crítica dos professores. Pois a formação de professores deve ser muito mais abrangente. Deve implicar numa ação contínua e sistematizada, direcionada para a transformação do professor enquanto profissional que abrange o conhecimento aprendido, o saber fazer, mas também o saber ser e o saber pensar (RAMALHO, NUÑEZ, 2014). Dessa maneira, a formação modifica também concepções, valores, atitudes e a ética do professor, ultrapassando a relação apenas com os saberes para alcançar o desenvolvimento profissional e pessoal.

Na concepção de Moura (2008) é preciso uma formação que contribua para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o aluno é considerado como um depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva na qual o estudante é agente do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

No processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social (CORREIRA; LIMA, 2019). Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo educativo.

Ao mesmo tempo em que apontam as falhas dessas reuniões, em outros trechos os professores declaram que de alguma forma podem contar com o conhecimento vindo desses encontros, como podemos ver a seguir.

Eu acho aquele momento tão importante, quando vocês vêm com aquelas atividades, dinâmicas. Porque eu vejo coisas que eu nunca vi dentro na minha graduação, porque não tive essa formação docente, mas que é muito importante e necessário. É nesses momentos que eu consigo complementar o meu conhecimento teórico, meu conhecimento prático com o meu lado docente. (*Força*)

Nos encontros pedagógicos de agora mais recentemente tem uma palestra de alguém que vai orientar como a gente pode fazer processo de avaliação, torna-se mais atrativo aquele momento, porque você precisa saber daquilo ali, e vai te ajudar no dia a dia. Contribuíram para o meu processo de formação como professora, diferente dos encontros do passado. (*Fé*)

Nas narrativas acima podemos notar que os interlocutores *Força* e *Fé* traçam uma evolução entre os encontros pedagógicos que participaram no início da carreira docente e os encontros atuais. No primeiro relato, *Força* diz que “os encontros eram muito rápidos, porque tinha que tratar de muitos assuntos e aquilo que eu mais precisava não tinha”. Aqui o professor revela que às necessidades formativas que ele apresentava no início da carreira não eram supridas através dos encontros, pois na sua concepção esses encontros não promoviam a formação em serviço a qual se destinavam. Já no segundo relato, *Força* faz referência positiva aos encontros pedagógicos que participa no campus onde está lotado atualmente. Agora o docente indica que a reunião promove conhecimentos pedagógicos que vem compor seu repertório de saberes, juntamente com os conhecimentos da área técnica.

O mesmo paralelo evolutivo dos encontros é realizado pela professora *Fé*. No primeiro relato a professora queixa-se que os momentos pedagógicos eram em grande parte destinados à cobrança, por parte da gestão, sobre aqueles docentes que não realizavam os registros, reposições e outras atividades relativas à rotina do trabalho docente nos prazos determinados. Diferentemente, no segundo trecho narrativo, *Fé* reconhece que o evento pedagógico tornou-se significativo, pois aborda temas pertinentes à prática docente, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Esses conhecimentos e saberes se configuram como subsídios teórico-práticos à atuação do professor, principalmente quanto ao desenvolvimento curricular, planejamento do ensino e escolha de estratégias didático-pedagógicas, organização e seleção dos conteúdos, compreensão dos processos cognitivos, conhecimento sobre as características dos estudantes, dentre outros aspectos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos.

No relato abaixo, a interlocutora *Canção* reconhece a importância dos encontros para sua formação profissional, como espaço favorável para ampliar seus saberes. Entretanto seu depoimento revela que isso só é possível “quando eles realmente levam temas interessantes, que atraem a gente, que tem algo para aprender”. O discurso da professora demonstra que é de suma importância conhecer as necessidades formativas dos professores da EPT, atendendo às suas especificidades, com o intuito de tornar os momentos pedagógicos significativos.

A questão de formações e encontros é muito importante. Eu extraio muita coisa importante, quando eles realmente levam temas interessantes que abordam, que atraem a gente, que tem algo para aprender. Sempre fica alguma coisa. E ali naquele momento os professores tiram dúvidas, fazendo complemento, aquilo vai agregando valor para mim também. (*Canção*)

Podemos fazer uma análise semelhante no relato da professora *Semente*. Observando o depoimento abaixo, veremos que na concepção da docente nem sempre o evento pedagógico é relevante para os professores da educação profissional, pois a abordagem dos temas é realizada no campo teórico, sem manter relação com a prática pedagógica.

O que eu vejo que precisa melhorar é em relação ao encontro pedagógico. A dinamicidade dos encontros. Porque para quem é da Educação Profissional, a gente se pergunta “o que é que eu estou fazendo aqui?”. Tem que trazer a prática porque quem é da EP só acredita vendo. Como é que vou repassar aquilo para o meu aluno se eu não estou visualizando? (*Semente*)

Sobre essa realidade da formação, encontramos suporte nas palavras de Ramalho e Nuñez (2014, p. 29) quando dizem que os momentos formativos “em sua maioria, são organizados considerando os professores participantes como uma ‘massa homogênea’ sem levarem as fortes influências das suas concepções em relação a seu trabalho e às suas necessidades de formação”. Pela experiência que temos enquanto profissional da equipe pedagógica do IFPI, analisamos que as críticas tecidas pelos participantes devem-se ao formato adotado na maioria dos encontros pedagógicos dos *campi* do IFPI, em que todos os professores de cada campus são reunidos para discutir um tema elegido para o evento. O problema é que o corpo docente dos IFs (Institutos Federais) é composto por professores de diversas áreas técnicas e disciplinas propedêuticas, em fases da carreira docente distintos e que se distribuem nos diversos níveis de ensino que a instituição contempla (Ensino Técnico, Técnico integrado ao Ensino Médio e Ensino Superior). Desse modo, ao reunir ao mesmo tempo e em um mesmo espaço, um público tão heterogêneo, ainda que sejam todos professores, dificilmente se contemplará os interesses e necessidades que cada indivíduo apresenta.

Entendemos que é preciso diversificar a programação desses encontros de modo que contemple momentos gerais, nos quais todas as áreas e níveis de ensino se integrem, abordando temas que sejam comuns à docência e que estimulem o trabalho interdisciplinar.

Por outro lado, é importante promover espaços formativos diversos com temas específicos para que cada professor identifique sua necessidade naquele momento da trajetória profissional. Esses temas devem almejar o desenvolvimento de competências para o ensino integradas ao compromisso político, à ética, autonomia intelectual e inovação educativa.

Faz-se igualmente relevante que a formação em serviço não seja concebida como um conjunto de cursos, palestras ou oficinas pontuais, sem uma organização articulada à prática docente (RAMALHO, NUÑEZ, 2014). É oportuno que ela seja ampliada para outros momentos ao longo do ano letivo. Não apenas nos encontros e planejamentos pedagógicos, mas em reuniões com maior periodicidade para que os docentes possam compartilhar conhecimentos adquiridos através de estudos, pesquisas, práticas e experiências, assim como discutir e refletir sobre situações, problemas e desafios da profissão.

Nesse sentido, encontrarmos nos depoimentos dos professores, a valorização dos encontros/reuniões realizados em grupos menores e com maior frequência, como poderemos observar a seguir.

O encontro só da coordenação foi ótimo. Eu achei super proveitoso, porque foi um momento sem pressão vendo as disciplinas que cada um iria ministrar, vendo a proximidade entre as disciplinas, conteúdos, a interdisciplinaridade também. Deveria ter sido mais tempo porque é nesse momento que flui mais e acaba gerando ideias novas para unificar as disciplinas. (*Festa*)

Tem as reuniões de Colegiado e NDE (Núcleo Docente Estruturante), lá a gente aprende com o colega, pegando suas experiências de sala de aula, problemas e práticas. Até mais do que nos encontros pedagógicos por ser semestral, é um tempo muito curto. (*Luz*)

A gente marca encontros para conversarmos sobre horários e nessa reunião a gente comenta sobre disciplina, sobre didática, por exemplo: professores que ministram a mesma disciplina conversam sobre a didática e conteúdo que aplicam. Então temos essa afinidade. A reunião de professores do curso é muito importante, porque naquele momento cada um vai citando sua experiência e agente vai crescendo com os pontos negativos e positivos. (*Canção*)

O LAPEC (Laboratório de Pesquisa e Estudos em Computação) serviu de espaço de encontro para a gente debater não apenas as nossas pesquisas, mas também para avaliar as nossas práticas, porque é um momento onde a gente está à vontade e acabamos compartilhando experiências. Então eu posso avaliar que no último ano meu maior aprendizado coletivo para o meu desenvolvimento profissional foi em relação a esse espaço. Apesar de ter sido criado para a pesquisa, lá os professores acabam interagindo e compartilham as suas ações na sala de aula. (*Força*)

No contexto dessas exposições analisamos que os professores valorizam mais as reuniões com grupos menores de colegas de trabalho que os encontros gerais devido a facilidade de diálogo e compartilhamento de experiências que o grupo menor possibilita.

Percebemos que os grupos aos quais os depoentes se referem não são compostos apenas por professores da mesma área de conhecimento, como é o caso dos Colegiados e NDE, os quais envolvem professores das diversas áreas que compõem o currículo de cada curso. Percebemos nos discursos que a discussão sobre a ação docente dentro do grupo promove a aprendizagem e integração entre os pares, possibilita a formação através da reflexão sobre a prática e contribui para o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores.

Até esse ponto da análise os professores apontaram que a formação em serviço contribuiu para seu desenvolvimento. Essa formação se deu através dos encontros pedagógicos, ainda que com algumas limitações destacadas pelos participantes da pesquisa, e por meio das reuniões periódicas entre os grupos de professores de cada eixo ou curso.

Dando prosseguimento, os dados revelaram que o outro contexto de formação continuada indicado pelos professores *Fé*, *Força*, *Semente* e *Vida* é a pós-graduação *stricto sensu* como passo importante na trajetória docente conforme podemos ver nos depoimentos seguintes.

Como eu fiz um mestrado em Educação também aprendi bastante coisa. A gente vai buscando ampliar os nossos conhecimentos, tentando direcionar o olhar para a prática, mas ao mesmo tempo a gente vai buscando ali o conhecimento para aprender um pouco mais sobre docência, para poder isso refletir de forma positiva na prática. (*Fé*)

Uma coisa que o mestrado me trouxe foi que paguei disciplinas na área de educação: psicologia da educação, metodologia da educação, pra trabalhar metodologias ativas. Foi onde eu comecei a mudar também como eu ia levar a sala de aula. (*Semente*)

O mestrado ele abre muitas portas no sentido de poder trabalhar, além da questão da pesquisa em si. Porque durante a pesquisa a gente passa a ter um contato maior com nossos alunos muito além da sala de aula. E eu vi que nesse ambiente de pesquisa e extensão eu ficava mais próximo dos meus alunos. Contribuiu principalmente para diversificar as minhas práticas na sala de aula. Porque quando você sai de sua instituição e vai buscar um aprendizado em outra instituição, você vê que é diferente. (*Força*)

O que me desenvolveu muito também foi eu fazer mestrado e doutorado. Foi um crescimento muito grande de aprendizado porque a gente estudou tantas áreas diferentes. A gente teve toda condição de fazer. (*Vida*)

Apesar de não ser voltada diretamente para a formação pedagógica e sim para a pesquisa e aperfeiçoamento na área de conhecimento que o professor atua, as narrativas revelam que a formação no âmbito da pós-graduação contribuiu para o desenvolvimento do trabalho docente por promover aos professores o contato com conhecimentos da área da educação, no caso específico das participantes *Fé* e *Semente*. No conteúdo de seus

depoimentos os professores demonstram a importância que há na relação entre teoria e prática, demonstrando que os conhecimentos da teoria da educação adquiridos na formação favoreceram mudanças na atuação docente.

A formação em serviço e a pós-graduação foram as únicas experiências de formação continuada citadas pelos interlocutores. Ao longo das narrativas, os professores evidenciaram que sentiram grande necessidade de formação docente no início da carreira, principalmente sobre os conhecimentos pedagógicos. No entanto essa formação não foi ofertada através de cursos ou programas pela instituição, apenas de forma pontual, como já discutiremos ao longo da seção.

Partindo dessas análises, constatamos que a formação pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos ainda não foi implementada no IFPI de maneira sistematizada, existindo apenas ações pontuais nos *campi*, partindo da atuação das Equipes Técnico-Pedagógicas, Coordenações de cursos e Direção de Ensino, que, semestralmente promovem discussões de temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos dados revelados, entendemos que a falta da formação didático-político-pedagógica direcionada aos professores bacharéis e tecnólogos caracteriza um problema que pode comprometer o processo de ressignificação da prática docente e conseqüentemente o êxito da aprendizagem do aluno. Dessa forma, defendemos que há a necessidade imediata de cumprimento à legislação quanto à formação pedagógica para os professores graduados não licenciados, especialmente, para aqueles que atuam na educação básica, que é o caso dos cursos técnicos de nível médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e de acordo com a Resolução nº 02/2015/CNE/MEC, que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores e demais documentos regulatórios da EPT.

As necessidades formativas demonstradas no depoimento dos professores sinalizam para a necessidade de implementação de programas de formação pedagógica de docentes através de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do IFPI. Sugerimos cursos de formação continuada, com regularidade e em serviço, que tomem por ponto de partida a relação com a prática reflexiva docente, os saberes necessários para o exercício da docência na EPT apontados nos estudos científicos e as necessidades formativas manifestas pelos professores.

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento
saber
ensino
aluno
aula
aprender
disciplinar
avaliação
teoria
turma
vida
olhar crítico
técnico
tempo
erro
troca
planejar
dia-a-dia
prática docente
sala de aula
feedback
prova
pedagogia

05

REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

5 REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

Essa investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a construção dos saberes docentes no processo de desenvolvimento profissional dos professores bacharéis e tecnólogos que compõe o quadro docente da Educação Profissional e Tecnológica, abordando os aspectos da reflexão, formação e ressignificação da prática docente.

O estudo evidenciou que os saberes docentes mobilizados pelos professores participantes da pesquisa trazem marcas do contexto do mercado de trabalho. Os participantes consideram que para exercer a docência na Educação Profissional e Tecnológica é necessário ter experiência no mercado de trabalho na área que pretende ensinar. Os dados mostraram que na relação entre o saber técnico oriundo do mercado de trabalho e as situações pedagógicas enfrentadas na sala de aula, os saberes docentes ganham sentido e validade, fornecendo aos profissionais segurança e embasamento para uma melhor atuação docente.

Apesar da importância destinada ao saber técnico, os professores reconhecem o valor significativo que os saberes pedagógicos possuem para a atuação docente. Os dados revelaram que os participantes reconhecem que é fundamental possuir os saberes pedagógicos para que seja possível estabelecer estratégias de ensino adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Também é possível perceber que os participantes têm consciência de que não se pode ser professor com apenas uma categoria de saber, é preciso que haja interligação entre eles, pois é através da mobilização dos diversos saberes que o professor atinge uma prática docente promotora da aprendizagem significativa do aluno.

Partindo dessas reflexões foi possível observar que os professores trazem consigo a preocupação em desenvolver os saberes pedagógicos, principalmente no que se refere à gestão da sala de aula, planejamento, construção de metodologias de ensino e de material didático para as disciplinas lecionadas.

Sob a ótica das narrativas, concluímos que a principal fonte para construção dos saberes docentes utilizada pelos participantes da pesquisa, principalmente no início da carreira, está relacionada com a experiência da prática de ensino na sala de aula, sobretudo no contato com os alunos e no esforço de transformar o conhecimento tecnológico em saber escolar pronto a ser ensinado pelo professor e aprendido pelos discentes. Outra fonte para a construção de saberes da docência revelado nos dados foi a relação de trocas de experiências

com os professores mais experientes e através do contato com os alunos durante o processo educacional.

Em virtude do que foi mencionado, entendemos que a principal ferramenta de construção dos saberes docentes ao longo da carreira dos professores bacharéis e tecnólogos da EPT é a experiência durante a prática docente. Os saberes docentes, com exceção dos disciplinares, são construídos partindo inicialmente da concepção prévia sobre o que é ser professor, trazida de suas experiências como estudantes durante a trajetória escolar, avançando para o aprendizado através da prática, assim como por meio das interações com os professores mais experientes e do contato com os alunos. Logo, é na prática cotidiana desses professores, em confronto com as condições da profissão, que os saberes da base profissional docente são objetivados e continuamente ressignificados.

Mediante o exposto, os saberes experienciais, associados ao domínio do conhecimento técnico e saber pedagógico, são considerados pelos professores da EPT o repertório disponível mais importante para o exercício da docência. A partir do estudo, não temos dúvidas da importância dos saberes docentes para o trabalho educativo realizado pelo professor, que conseqüentemente reflete no seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que os docentes são capazes de construir saberes que os possibilitam enfrentar diversas situações manifestas no processo educativo.

Em relação à reflexão no contexto da prática docente inferimos que os interlocutores realizam a reflexão prática (*na ação e sobre a ação*), demonstrando analisar os problemas do trabalho docente pelo conhecimento da própria experiência profissional, sem a busca da fundamentação teórica para a tomada de decisão. Logo, quando surgem as situações desafiadoras são resolvidas a partir das experiências adquiridas, apropriando-se das formas de intervenção usualmente utilizadas, sem a perspectiva da reflexão crítica que possa oferecer uma base teórica com elementos para uma ampla transformação. De qualquer modo, a prática reflexiva fornece uma postura mais confiante para o desenvolvimento do trabalho, principalmente no âmbito da sala de aula.

As narrativas evidenciaram que a preocupação primordial dos professores é promover o ensino da forma eficiente para que o aluno tenha êxito na aprendizagem. Por esse motivo, os professores deram grande ênfase à atividade docente no contexto da sala de aula, assim como à construção de competências ligadas ao saber ser e ao saber fazer docente. Podemos afirmar assim que, durante as situações concretas de ensino, os professores protagonizam a produção de saberes específicos sobre seu ofício, resultando em grande parte

da atitude reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional. Desse modo, percebemos que os professores apresentam disposição para refletir com intencionalidade e constância sobre a própria prática, de modo que isso promove o aperfeiçoamento do trabalho docente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Entretanto, entre as contribuições da reflexão apontadas pelos professores, percebemos maior ênfase dada ao campo prático do trabalho docente, voltado principalmente para os aspectos didáticos. Sentimos falta de maior atenção à dimensão crítica, em que a ação docente seja realizada como prática social e política. Compreendemos, assim, que nem toda reflexão descrita pelos pesquisados promove uma prática reflexiva crítica. Mas percebemos que o processo de reflexão crítica vem consolidando-se lentamente e implicando no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Implicando, singularmente, no estabelecimento do professor como profissional que produz saberes peculiares, de forma individual e, principalmente, coletiva vivenciada no transcurso de sua profissão.

Em resposta ao terceiro objetivo do nosso estudo, os docentes apontaram as ações de formação continuada em serviço como principal processo de desenvolvimento promovido pela instituição. Os professores indicaram os encontros pedagógicos, palestras e reuniões como as únicas experiências de formação existentes no âmbito do trabalho, teceram críticas ao formato como os encontros são realizados, por não atenderem às necessidades formativas que os mesmos apresentam, principalmente no início da carreira docente.

Por outro lado, os professores valorizaram as reuniões com grupos menores de colegas de trabalho devido a facilidade de diálogo e compartilhamento de experiências que o grupo menor possibilitava. Percebemos nos relatos que a discussão sobre a ação docente dentro dos grupos promoveu a aprendizagem e integração entre os pares, possibilitando a formação através da reflexão sobre a prática e contribuiu para o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores.

Ao longo das narrativas, os professores evidenciaram que sentiram grande necessidade de formação docente no início da carreira, principalmente sobre os conhecimentos pedagógicos. No entanto essa formação não foi ofertada através de cursos ou programas pela instituição, apenas de forma pontual. Partindo dessas análises, constatamos que a formação pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos ainda não foi implementada de maneira sistematizada no IFPI, existindo apenas ações pontuais nos *campi*,

sob responsabilidade das Equipes Técnico-Pedagógicas, Coordenações de Cursos e Direções de Ensino.

Frente aos dados revelados, entendemos que a falta da formação didático-político-pedagógica direcionada aos professores bacharéis e tecnólogos aponta um problema que pode comprometer o processo de ressignificação da prática docente e conseqüentemente o êxito da aprendizagem do aluno. Dessa forma, defendemos que há necessidade imediata de cumprimento à legislação nacional quanto à formação pedagógica para os professores graduados não licenciados, especialmente, para aqueles que atuam na educação básica.

As necessidades formativas demonstradas pelos professores sinalizam para a exigência de implementação de programas de formação pedagógica de docentes através de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do IFPI. Sugerimos cursos de formação continuada, com regularidade e em serviço, que tomem por ponto de partida a relação com a prática reflexiva docente, os saberes necessários para o exercício da docência na EPT apontados nos estudos científicos e as necessidades formativas manifestas pelos professores.

Nesse sentido propomos um programa de desenvolvimento profissional docente que abranja todas as fases da carreira do professor. Um programa que abarque a formação teórica sobre os saberes da docência, em níveis adequados a cada fase do desenvolvimento profissional dos professores. O programa deve também fomentar a relação teoria e prática a partir da reflexão pautada nas experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores, que podem ser compartilhadas em pequenos grupos de estudo e discussão.

Esses pequenos grupos devem ser heterogêneos, formado por professores em diversas fases da carreira. Além das discussões, esses pequenos grupos podem produzir novos saberes, a partir da análise das práticas pedagógicas partilhadas, gerando novas estratégias didáticas e projetos. É importante que cada grupo de docente interaja com outros grupos, formando uma rede de saberes.

Além das estratégias já mencionadas, o programa pode promover aos docentes iniciantes uma relação de “tutoria” com professores mais experientes, a fim de que os professores “tutelados” tenham acesso a orientações de colegas mais próximos e mais experientes, pois entendemos que, no início da docência, as situações-problemas enfrentadas pelo professor iniciante são frequentes e nem sempre é possível ter acesso imediato à respostas através da formação continuada ou acessoria pedagógica institucional. O professor

“tutor” que já enfrentou desafios semelhantes pode suprir uma demanda imediata a partir do compartilhamento de ideias.

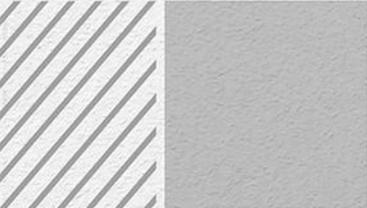
Diante disso, entendemos que se faz necessária uma maior valorização dos saberes construídos pelos professores na ação docente, especialmente os saberes da experiência. É preciso que os saberes gerados no cotidiano das salas de aula sejam sistematizados e socializados entre os docentes a fim de permitir a busca de referenciais teóricos que lhes promovam o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, mas principalmente na discussão coletiva. Através do estudo é possível constatar que o processo de construção de saberes docentes possibilita suprir em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução das situações pedagógicas. Entretanto, percebe-se que a atividade docente necessita ser fundamentada em bases sólidas e apoiada pela formação contínua.

Frente ao exposto, constatamos que a construção do saber docente pautado na experiência ao longo da carreira do professor; a prática reflexiva exercida individual e coletivamente na ação e sobre a ação; bem como a formação continuada em serviço, ainda que carente de sistematização e aprofundamento, são os processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelos participantes da pesquisa que contribuem para a ressignificação do ser professor na Educação Profissional Tecnológica.

Como encerramento desse trabalho, registramos nossa compreensão sobre a incompletude das análises realizadas, entendendo que outras reflexões e novos estudos sobre a prática docente e a construção de saberes docentes na EPT possam discutir e desvelar as singularidades do desenvolvimento profissional docente. Para próximos estudos podemos apontar alguns problemas de pesquisa que emanam desse trabalho: a necessidade de analisar e/ou caracterizar qual tipo de experiência vivenciada pelos professores promove realmente a construção do saber docente; analisar o papel das equipes técnico-pedagógicas no processo de desenvolvimento profissional docente.

À vista de tudo que foi exposto, ressaltamos o desejo de que as reflexões apresentadas no presente estudo, possam se revelar como uma produção de conhecimento relevante, que de fato possa incentivar a implementação de políticas institucionais de profissionalização dos professores do IFPI.

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento
sala_de_aula
feedback
prova
tempo
erro
troca
planejar
dia-a-dia
prática docente
avaliação
teoria
vida
turma
saber
ensino
olhar crítica
aluno
técnico
apre
mini
discip
ped



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, S.; ÁLVARES, V. O. M. Docência universitária: a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BRASIL. *Decreto lei nº 4.244*, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino secundário. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas. Acesso em: 08 dez. 2017.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 11 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília-DF, [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores - ISSN 1681-5653. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), v. 37/8, p. 01-06, 2006.

CAMPOS, C. de M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARDOSO, A. A. *Professores? Sim! Os saberes docentes e os Professores da Educação Profissional*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Pelotas, Pelotas, 2012.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CNE/MEC. *Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, R. P. de S.; LIMA, M. D. F. A prática dos professores e sua formação: a construção do saber e a reflexividade docente por diálogos na escola. In: LIMA, M. D. F. *Prática docentes no Ensino Superior: jardim de saberes profissionais dos professores*. Curitiba: CRV, 2019.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. *Pesquisa de métodos mistos*. São Paulo: Penso, 2013.

CUNHA, E. R. Saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, v.1, n.2, p. 31-39, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 29 maio 2019.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *R. Fac. Educ*, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo: uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargos Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 43-59.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. *Memórias de Leitura e Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HERNANDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1995, p.31-61.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a Incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019*. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI_20152019.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções e tessituras da professoralidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIMA, M. D. F. *et al.* Desenvolvimento profissional docente: práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior. In: LIMA, M. D. F. (Org.) *Formação, ensino e vivências didáticas no Ensino Superior*. Curitiba: CRV, 2018.

LOS, V. A. *Compreensões sobre processos de ensinar e de aprender de professores de um curso técnico em moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul*. 2015. 189 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília v.1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, J. K. C. de. *Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de biologia no ensino médio integrado*. 2017. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. v. 1, n. 1, 2008.

NASCIMENTO, L. A. do. *Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NICACIO, A. G. *De bacharel a professor: tensões e aprendizagens, estudo realizado no SENAC/ASSU-RN*. 2016. 77 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, abril 2001.

NUNES, C. P. *A identidade docente de bacharéis da rede federal de educação, ciência e tecnologia*. Teresina: Garcia, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, O. S. de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (Org.). *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR, 2016.

PACHECO, E. M. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. Salvador: *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação educacional, 1992. p. 95-114.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

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

PINTO, A. M. S. *Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso*. 2014. 181 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *Relatório de matrículas ano base 2018*. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do Profmat98*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p. 27-44, 1998. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Profmat.rtf>. Acesso em: 22 maio 2019.

PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; MANTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. v.15, n. 2, p. 155-171, 1997.

PORTELA, M. de O. S.; CARVALHÊDO, J. L. P. Contexto histórico da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 01, n. 02, p. 229-246, maio/ago. 2017.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: _____ (Org.). *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Natal: UFRN. 2014. p. 17-37.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: 2003.

RÊGO, V. R.; RODRIGUES, A. G. *100 fatos de uma escola centenária*. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

RODRIGUES, A. G. (Org.). *Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 anos de ensino profissionalizante*. Teresina: EDUFPI, 2002

SANTOS, J. N. dos. *Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Computação*. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SCHÖN, D. A. Formar pessoas como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2. p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013->

189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X. Acesso em: 06 nov. 2007.

SOUSA, E. M. de. *Concepções e práticas de docência dos professores do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Araguatins*. 2015. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOUZA, J. F.; BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.). *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: EDUFPE, 2012.

SOUZA, L. A. da S. *Prática pedagógica dos docentes do SENAI Londrina frente à metodologia SENAI de educação profissional*. 2015. 128 f. Dissertação. (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

SOUZA, M. S. M. *Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores (as) de cursos técnicos de educação profissional*. 2016. 67 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13. Jan-Abr/2000.

THERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto e Educação*, UNIJUI, v.12, n. 48, p.7-36, 1997.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZEICHNER, K. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento

avaliação
teoria
turma
vida
saber
ensino
olhar crítica
técnica
aprender
min
discip
prática docente

ped
vive
erro
tempo
troca
planejar
dia-a-dia
sala_de_aula
prova
feedback

aluno



APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Pesquisador Participante: Edileusa de Souza Santos

E-mail: edileusa.souza@ifpi.edu.br

Telefone para contato: (86) 99828-1173

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa objetiva investigar como os saberes docentes adquiridos no processo de desenvolvimento profissional ressignificam a prática docente do professor da educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Para atingir o objetivo do estudo pretendemos: compreender de que modo são adquiridos e construídos os saberes docentes mobilizados pelo professor da educação profissional; caracterizar os contributos da aprendizagem profissional no contexto da prática docente para o fazer do professor na educação profissional; analisar como os processos de

desenvolvimento profissional promovem a ressignificação da prática docente na educação profissional.

Procedimentos: Sua atuação no referido estudo consistirá na participação dos seguintes instrumentos: entrevista individual e quatro rodas de discussão em grupo sobre o tema da pesquisa que serão registrados em gravador de voz diante do seu consentimento. Cada encontro terá a duração aproximada de 2 (duas) horas. O local desses eventos será o próprio campus do IFPI nas datas e horários acordados de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Benefícios: Serão indiretos, uma vez que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se pensar sobre a temática em questão, podendo apontar direcionamentos que tragam implicações significativas no fazer docente, bem como no processo de formação continuada.

Riscos: Serão mínimos, estando relacionados a mobilizar sentimentos, constrangimentos ou desconfortos de qualquer tipo frente à temática proposta. Caso você se sinta incomodado em qualquer momento, você poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalidade para você. No caso de alguma intercorrência, será garantida assistência psicológica ao participante da pesquisa, de forma acolhedora e ética, pelos responsáveis pela pesquisa.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Autonomia: Os pesquisadores assegurarão a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração e Ressarcimento: A pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento em dinheiro dos valores gastos na medida em que forem apresentadas as notas das despesas.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF nº _____
 _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Autorizo ainda, o uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise da prática de produção da dissertação do mestrado.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

 Assinatura do participante

Nomes e assinaturas dos pesquisadores:

 Maria Divina Ferreira Lima

 Edileusa de Souza Santos

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email:

APÊNDICE B: TERMODECONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMODECONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: assinado, concordo em participar do estudo: A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da educação

Telefone para contato: (86) 998311657

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de Rodas de Conversas e Entrevista Narrativa através de gravação de voz realizadas com professores da Educação Profissional e Tecnológica. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Sra. Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 30 de agosto de 2018

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF:099.812.503-25
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C: DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Declaração do Pesquisador

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, **Maria Divina Ferreira Lima e Edileusa de Souza Santos**, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada "A construção de saberes no processo de desenvolvimento profissional de professores: ressignificando a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica", declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Maria Divina Ferreira Lima do Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 30 de agosto de 2018.

Maria Divina Ferreira Lima – CPF: 099.812.503-25

Edileusa de Souza Santos – CPF:878.804.743-15



APÊNDICE D: ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA RODAS BIOGRÁFICAS

TEMA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS RODAS BIOGRÁFICAS
PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: Redescobrir!	Apresentar a proposta da pesquisa e assinatura do TCLE.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos participantes. - Exposição dos elementos principais da pesquisa (problema, objetivos e metodologia). - Leitura, discussão e assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido. - Explicação do roteiro de Rodas de Conversa e da Entrevista Narrativa.
	Elaborar o cronograma das Rodas de Conversas em parceria com os interlocutores da pesquisa.	Elaboração coletiva do cronograma das Rodas de Conversas.
	Escolher codinomes para cada participante da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dinâmica da música Redescobrir – Gonzaguinha; reflexão sobre a relação da música com o objeto da pesquisa. - Escolha dos codinomes.
	Desenvolver discussão sobre o 1º objetivo específico da pesquisa: <i>Compreender de que modo são construídos os saberes docentes mobilizados pelo professor da Educação Profissional e Tecnológica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão a partir das seguintes questões norteadoras: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quais os saberes necessários para exercer a docência na EPT?</i> 2. <i>Como você adquiriu os saberes que lhes permitem o exercício da docência?</i> - Considerações finais e avaliação do encontro. - Café de confraternização.

<p>SEGUNDA RODA DE CONVERSA:</p> <p>À luz da reflexão</p>	<p>Acolher os participantes da pesquisa</p>	<p>- Reflexão inicial através da parábola do Velho Lenhador.</p>
	<p>Desenvolver discussão sobre o 2º objetivo específico da pesquisa: <i>Caracterizar os contributos da prática reflexiva para o fazer do professor na Educação Profissional e Tecnológica.</i></p>	<p>-Discussão a partir das seguintes questões geradoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você faz reflexão sobre sua prática docente? Descreva esse momento.</i> 2. <i>Quais contribuições da reflexão para seu desenvolvimento enquanto professor da EPT?</i>
	<p>Fazer considerações finais e avaliação do encontro.</p>	<p>- Considerações finais e avaliação do encontro. - Café de confraternização.</p>
<p>TERCEIRA RODA DE CONVERSA:</p> <p>O quanto eu caminhei para chegar até aqui</p>	<p>Recepcionar os participantes e introdução do tema</p>	<p>- Reflexão inicial a partir da música A estrada – Cidade Negra. - Introdução do tema a partir do conceito de DPD.</p>
	<p>Desenvolver discussão sobre o 3º objetivo específico da pesquisa: <i>Analisar como os processos de desenvolvimento profissional promovem a resignificação da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica.</i></p>	<p>-Discussão a partir da seguinte questão norteadora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quais os processos de DPD fazem parte da sua trajetória enquanto professor da EPT?</i> 2. <i>De que forma eles contribuíram para modificar sua prática docente?</i>
	<p>Fazer considerações finais e avaliação do encontro.</p>	<p>- Considerações finais e avaliação do encontro. - Café de confraternização.</p>
<p>QUARTA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Revelações das narrativas</p>	<p>Apresentar os resultados parciais da pesquisa; Validar os dados produzidos.</p>	<p>- Apresentação da síntese dos resultados parciais da pesquisa com base nas rodas de conversa e entrevista.</p>
	<p>Avaliar os momentos de rodas biográficas.</p>	<p>- Considerações finais, e avaliação das rodas de conversa. - Agradecimentos aos participantes da pesquisa. - Café de encerramento</p>

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Identificação do participante
Código de identificação: _____
Idade: _____
Graduação: _____
<i>Lato Sensu</i> : _____
<i>Stricto Sensu</i> : _____
Tempo de exercício docente: _____
Tempo de exercício docente no IFPI: _____

Questão geradora
<p>De que modo os saberes docentes construídos no seu processo de desenvolvimento profissional ressignificam a sua prática docente na educação profissional?</p>
Estímulos à questão geradora
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale de sua trajetória formativa (formação inicial e continuada). 2. Quais motivações o levaram para a profissão docente? 3. Conte sobre a sua atuação profissional enquanto professor da educação profissional do início até os dias atuais: como foram as primeiras aulas e como é sua prática nos dias atuais? 4. Faça o julgamento de suas primeiras experiências pedagógicas (planejamento, exercício da docência, processo de avaliação da aprendizagem). 5. A que você atribui esse desempenho relatado na questão anterior? 6. Descreva seu processo de aquisição dos saberes da professoralidade? 7. Aponte os fatores que ao longo de sua carreira docente contribuíram para seu processo

de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

8. Como os processos de desenvolvimento profissional modificaram a sua prática docente?
9. Aborde as ações da Instituição de Ensino voltadas para seu desenvolvimento profissional e como elas têm contribuído para seu desenvolvimento pessoal e profissional.
10. Quais os obstáculos que você enfrenta no exercício da docência?

reflexão
docência
dificuldade
conteúdo
desafio
tentar
prática
professor
pensar
conhecimento

avaliação
teoria
turma
saber
ensino
olhar crítica
técnico
apre
mini
discip
prática docente

ped
vida
sala de aula
feedback
prova
tempo
troca
planejar
dia-a-dia
erro

aluno



ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro ter conhecimento sobre a realização da pesquisa que tem como tema OS SABERES DOCENTES COMO ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL a ser realizada pela mestranda Edileusa de Souza Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima, com o objetivo geral de investigar como os saberes docentes adquiridos no processo de desenvolvimento profissional ressignificam a prática docente do professor da educação profissional, tendo como participantes 10 (dez) professores dos Cursos Técnicos nas modalidades Integrado ao Ensino Médio, Concomitante e Subseqüente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA para realizar a referida pesquisa, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina, 31 de julho de 2018

PAULO HENRIQUE GOMES DE LIMA
Reitor do IFPI

10.806.496/0001-49
INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - REITORIA
AV. PRESIDENTE JÂNIO QUADROS, 330
CEP: 64.053-390
TERESINA - PI

Paulo Henrique Gomes de Lima
Reitor do Instituto Federal do Piauí