

**JOSIANE SOUSA COSTA DE OLIVEIRA**

# **TRAVESSIA COLABORATIVA:**

OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA E SUA RELAÇÃO  
COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO IFMA - CAMPUS CAXIAS

**TRAVESSIA COLABORATIVA:  
os significados e sentidos de docência  
e sua relação com as necessidades  
formativas dos professores do  
IFMA – *Campus Caxias***



Josiane Sousa Costa de Oliveira

**TRAVESSIA COLABORATIVA:  
os significados e sentidos de docência  
e sua relação com as necessidades  
formativas dos professores do  
IFMA – *Campus Caxias***

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Reitor**

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Lima Dourado

---

**TRAVESSIA COLABORATIVA:** os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – *Campus* Caxias

© Josiane Sousa Costa de Oliveira

1<sup>a</sup> edição: 2017

---

**Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**EDUFPI – Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof<sup>a</sup>. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

O48t Oliveira, Josiane Sousa Costa de  
Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – campus Caxias / Josiane Sousa Costa de Oliveira. – Teresina: EDUPI, 2017.


E-Book.

ISBN: 978-85-509-0139-8

1. Educação. 2. Pesquisa Colaborativa. 3. Prática Docente. I. Título

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3<sup>a</sup> Região/1188



Dedico este livro a melhor professora  
que conheci: minha mãe Francisca



## **AGRADECIMENTOS**

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão, já afirmava o filósofo Cícero. Compreendemos que esse dever não se constitui como uma obrigatoriedade ou formalidade, pois é com imensa alegria que compartilhamos os saltos e percalços produzidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho. A tessitura deste estudo foi materializada por múltiplas pessoas, portanto, faz-se necessário explicitar e agradecer-las carinhosamente.

Ao meu pai, João Luís (*In memoriam*) e especialmente à minha mãe Francisca, que se encontra nas origens da travessia aqui explicitada e por toda uma vida de zelo, dedicação, encorajamento, força, proteção, afeto e ensinamentos para que eu escolhesse sempre o bem, o amor e o respeito tão bem transmitidos tanto para mim quanto para os meus irmãos Francijone, João Luiz Júnior e Joildo, também corresponsáveis pelo que sou hoje.

Ao Robert Caland, marido com quem eu amo partilhar a vida. Obrigada pela generosa permissão para que eu compartilhasse com você as minhas dúvidas, os desânimos, mas também a minha nova linguagem, as minhas criações e aprendizados, ao longo desta travessia permeada de amor, cumplicidade e carinho.

Aos meus amados filhos, Giuliano e Valentine, pelo amor, carinho, compreensão e por me proporcionarem alegrias, orgu-



lho e por garantir o brilho radiante nos meus olhos e a felicidade estonteante em ser mãe de ambos.

À professora doutora Ivana Ibiapina, que em tempos de travessia me deu a mão, me acolheu e permitiu que eu não ficasse à margem de mim mesma. Parafraseando Mia Couto, a travessia não se constitui quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores. Ele diz ainda que só há um modo de escapar de um lugar: é sairmos de nós. E que só há um modo de sairmos de nós: é amarmos alguém. Grata pelo aprendizado, pela colaboração e por ter tornado a travessia mais leve, alegre, possível e transformadora.

Aos professores doutores examinadores que tanto contribuíram com esse trabalho: Wellington de Oliveira, Maria Vilani Cosme de Carvalho, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Eliana Alencar e Emanoela Maciel.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelo incentivo e ensinamentos na produção desta obra.

À professora doutora Vilani, por ter me oportunizado momentos significativos de aprendizado, por meio de vivências e de estudos relevantes para o desenvolvimento desta investigação e por sua serenidade, sapiência e ternura constantes.

Aos partícipes Carl Sagan, Giovana e Pau-D'arco, por aderirem volitivamente à pesquisa e por realizarem a travessia colaborativa conosco até o final. Sem a colaboração de vocês, nada disso faria sentido.

Aos amigos e amigas da vigésima terceira turma de mestrado da UFPI.

Às minhas queridas amigas Hostiza, obrigada pela amizade fortalecida, paciência, pela rara disponibilidade da escuta, e com quem vivenciei a colaboração de uma maneira encantadora, fraternal e de coração aberto. À corajosa amiga Rosalina, uma autêntica desbravadora de pedregulhos; e à meiga Márcia, cuja serenidade lembra a leveza de uma brisa litorânea, grata pela amizade construída durante o curso de mestrado e fortalecida diariamente no

compartilhamento de nossas vivências de estudo, de angústias, de lágrimas, de dúvidas, de alegrias e de proteção.

À professora doutora Hilda Bandeira, que me inspira sempre com sua sapiência e calma. Pessoa que me encoraja e que em poucas palavras diz tudo que eu preciso ouvir.

Ao Núcleo de Estudo Formar, pelo espaço de vivências com pessoas as quais tenho enorme apreço, Ivana, Hilda, Hostiza, Márcia, Rosalina, Fabrícia, Carlos José, Isolina, Selma, Ana Teresa, Elieide, Ozita, Sandra e Antonina, bem como pelo frescor intelectual das queridas Ruth, Laís, Lauanda, Tainá, Clara, Rayssa e Jhessyca, no compartilhamento de conhecimentos em contextos colaborativos relevantes para a realização desta pesquisa.

À Marinalva, querida e verdadeira amiga, corresponsável diretamente desde a gênese desta travessia e à Terezinha, minha amiga de rara inteligência e de uma competência irretocável. Grata por serem minhas companheiras nos risos e nas lágrimas que permearam a elaboração desse trabalho e pelo estímulo em cada etapa desta travessia.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Caxias, especialmente nas pessoas do diretor geral João da Paixão e da diretora de ensino Waldirene Araújo, pelo incentivo e pelas condições favoráveis para a concretização desta pesquisa.

À Hellen e Júnior, amigos que conheci no *campus* Caxias. Obrigada pelos momentos de sinergia, de escuta, de parceira e pela amizade.

Ao Francisco, ou Chiquinho, pelo trabalho de diagramação desta obra.

Por fim, agradeço a Deus pela energia espiritual produzida e pela potência maior do existir.



<b>PREFÁCIO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - APONTAMENTOS INICIAIS: PRIMEIROS PASSOS DA TRAVESSIA</b>	<b>21</b>
Itinerário formativo e profissional: o tornar-se pesquisadora	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 2 - TEORIA E MÉTODO: JÁ NÃO SONHO, HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER</b>	<b>39</b>
O Materialismo Histórico Dialético	<b>40</b>
Necessidade e casualidade	<b>47</b>
Causa e efeito	<b>52</b>
Realidade e possibilidade	<b>54</b>
Significados e sentidos: o compartilhamento e a negociação na travessia	<b>60</b>
Pesquisa Colaborativa: todos juntos somos fortes	<b>65</b>
A materialidade da travessia: apresentação do contexto da pesquisa	<b>72</b>
Travessia de desenvolvimento da colaboração: procedimentos metodológicos da pesquisa	<b>75</b>
Produzindo as condições para a travessia: o encontro colaborativo	<b>76</b>
Primeiro Encontro Colaborativo: trilhando na temática e no objeto de pesquisa	<b>78</b>
Produzindo as condições para a travessia: as entrevistas individuais	<b>86</b>
Produzindo as condições para a travessia: as Sessões Reflexivas	<b>89</b>

Primeira sessão reflexiva: Colaboração	90
Segunda sessão reflexiva: significados e sentidos de docência e a relação com as necessidades formativas de professores	93
Terceira sessão reflexiva: Práticas educativa, pedagógica e docente	95
Quarta sessão reflexiva: Retomada da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas	98
Plano de interpretação dos dados: a travessia requer organização, análise e síntese	100
<b><i>CAPÍTULO 3 - OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA PRODUZIDOS HISTORICAMENTE RELACIONANDO-OS ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS</i></b>	<b>117</b>
Significados e sentidos de docência técnica: da escola para desafortunados ao status de autarquia federal	133
Significados e sentidos de docência tecnológica: a verticalização do ensino e a pluralidade curricular	155
Significados e sentidos de docência crítica-reflexiva: os IFs como lócus de formação e prática docente.	176
Caracterização da prática docente: disciplinadora, polivalente e crítica	198
<b><i>CAPÍTULO 4 - RELAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS: PERSPECTIVANDO O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA</i></b>	<b>223</b>
<b><i>CAPÍTULO 5 - O PONTO DE CHEGADA PRODUZIDO NA TRAVESSIA: OS SALTOS QUALITATIVOS IMPULSIONAM NOVAS TRAVESSIAS</i></b>	<b>245</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>259</b>
<b>SOBRE A AUTORA</b>	<b>279</b>

## **PREFÁCIO**

*Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*<sup>1</sup>

O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei.

Santo Agostinho<sup>2</sup>

Prefaciар este livro me motiva a ter duplo contentamento<sup>3</sup>. Primeiramente porque estou atendendo ao pedido da autora, que no segundo semestre de 2016, precisamente em agosto desse ano, fez-nos o convite para escrever este Prefácio, originado da sua pesquisa de mestrado realizada sob a nossa orientação, cujo título é “Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos profes-

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>2</sup> Fonte: AGOSTINHO, Santo. Confissões. 18.ed.Petropolis: Vozes, 2002.

<sup>3</sup> Sentimento ligado à expectativa de tornar completa uma atividade, alegria pela concretização de metas almejadas.

sores do IFMA – Campus de Caxias”. O segundo contentamento é porque hoje, março de 2017, estou concluindo a escritura que iniciei em 2016 e fico feliz em apresentar aos leitores e leitoras as primeiras palavras sobre o conteúdo deste livro.

O duplo contentamento, portanto, está implicado na concretização dessa meta iniciada em 2016 de prefaciando esta publicação que disponibiliza a produção acadêmica de mais uma das Pesquisas Colaborativas orientada por nós e realizada pela autora com partícipes do IFMA – Campus de Caxias/Maranhão.

Solto, portanto, a voz; já não quero parar [...]<sup>4</sup>

Pretendo, pois, soltar a voz, ao conversar sobre os conhecimentos compartilhados nesta publicação. Essa escolha se fundamenta na seguinte afirmação de Maturana (2014, p. 138): “[...] somos seres que vivemos no conversar [...]”. Todos nós vivemos, pois, “[...] as dimensões do nosso espaço relacional nas conversações e com conversações”. Assim, em tal espaço, não anunciamos a conversa, formulando, inicialmente, as seguintes indagações: qual o tempo necessário para a escritura de um prefácio? Qual o significado de tempo?

Iniciamos a conversa pela segunda questão. Tempo é uma noção complexa que implica em pelo menos três movimentos diferentes no processo de compreensão desse significado. No primeiro movimento, podemos compreender tempo recorrendo a sua significação cíclica. De acordo com essa concepção, o significado de tempo se relaciona a compreensão “[...] da repetição cíclica dos acontecimentos”, é o que ressalta Oliveira (2003, p. 38). Nesse caso, o tempo necessário à escritura do prefácio seria avaliado pela duração do processo de produção. Esta avaliação limita-se a considerar o ritmo de produção daquele que prefacia.

A segunda noção se orienta pela compreensão de tempo como manifestação linear da produção do prefácio. O que poderia ser avaliado por meio da contagem das horas que o prefaciador necessitou para a sua produção. Nesse caso, o tempo necessário

<sup>4</sup> Expressão citada pela autora na epígrafe da primeira seção deste livro, trecho da música de Milton Nascimento e Fernando Brant.

ao prefácio seria metrificado por meio das horas que quantificaram o trabalho de prefaciador. Nesse caso, a espera da autora e dos leitores pelo livro que contém o prefácio é quantificável com exatidão, considerando-se a necessidade de agilidade do prefaciador, para que maior produção de livros possa chegar no mercado.

Postos os dois movimentos para compreender o significado de tempo. Retomo a primeira das questões formuladas no início desta conversa: qual o tempo necessário para a produção de um prefácio? Dentre as respostas possíveis, mencionamos duas: para o prefaciador, o tempo necessário é o da inspiração. Para a autora, o tempo necessário é o da transpiração.

Considerando-se o primeiro movimento de significação, o ritmo do prefaciador determina o tempo necessário de produção, porém, esse ritmo está associado às atividades do prefaciador articuladas aos ciclos diários que regem e orientam a vida e a existência daquele que prefacia não se levando em conta a ansiedade e a espera daqueles que aguardam por essa produção, especialmente, a autora.

Considerando-se o segundo movimento de significação, a produtividade do prefaciador é medida por meio do relógio que mede o tempo gasto na escritura, que regula, portanto, a duração do trabalho do prefaciador. As horas no relógio mecânico nos oferecem a sensação de que a escritura foi demorada e que a espera foi interminável.

Os dois movimentos explicitados nos encaminham a conversar sobre o seguinte: o tempo necessário para prefaciador seria o do ritmo do prefaciador ou o do relógio? Nesse caso, perguntamos novamente: como medir a inspiração que não se deixa ver, tocar, ouvir?

Skliar (2003) nos ajudou a esclarecer que convivemos com dois significados de tempo: o conhecido e o irreconhecível. Compreendemos, pois, que o tempo conhecido é aquele relativo ao segundo movimento, é o tempo do relógio, o tempo mecânico, linear, objetivo. Enquanto que o tempo irreconhecível é o tempo da inspiração, subjetivo e inventivo. Prefaciador, nesse tempo, seria



o constante processo de reinvenção, de liberdade, de criatividade. Na concepção de Prigogine (2002, p. 14) seria: “[...] o processo aberto de produção e de invenção, num mundo aberto, produtivo e inventivo.”

O processo aberto de produção e de invenção entra em choque com o tempo medido pelo relógio mecânico. Este não nos permite esquecer que temos prazo de entrega, limite que se impõe a vontade de esperar pela inspiração e mesmo reconhecendo prazos a cumprir, às vezes, esquecemos o tempo que o relógio cronometra e nos deixamos fluir pelo tempo congelado, que aparentemente está paralisado, mas, na verdade, está pulsante pela nossa atitude criadora e inventiva. Essa pulsação transmite a sensação de que o tempo não passou, ficou suspenso nos fazendo não perceber os dias passarem.

Pohlmann (2012, 69) faz uma colocação, que corrobora com a nossa compreensão de que o tempo da inspiração é o tempo congelado pela pulsação da criação:

A sensação de inexistência de tempo ou de congelamento do tempo durante esses processos se parece com a espessura da duração: um tempo de paragem, um tempo em suspenso, congelado, mas pulsante. Fazemos o que está ao nosso alcance, sem vermos os dias passarem.

Considerando o exposto, sentimos a necessidade de um terceiro movimento de significação do que é o tempo. Para sustentar essa necessidade recorreremos a afirmação de Prigogine (1998, p. 75) de que o recente desenvolvimento da termodinâmica nos propõe um universo em que o tempo não é cíclico, tampouco linear, não é nem ilusão, nem dissipação, é, portanto, criação. Esse é o terceiro movimento, o tempo enquanto criação.

Voltando à questão sobre o tempo necessário para a produção do prefácio, esse tempo seria, para o prefaciador, o tempo da criação. O qual se expressa pela espera do momento oportuno da inspiração. E para a autora? Seria o tempo da transpiração, aquele em que dividida pela satisfação do término provisório da obra,

aguarda ansiosamente pelo prefácio como o indicativo de fechamento de um ciclo. Nesse caso, o passar dos dias cria a ilusão de que o tempo corre mais depressa e a espera provoca a sensação de que o passado deixou de existir e o futuro ainda não chegou. “Pois o tempo que preciso esperar já não é mais esse tempo.” (BERGSON, 2005, p. 10).

Assim, a sensação que provoca a *demeure*<sup>5</sup> indica o lugar da transpiração, isto é, o lugar que é próprio de quem espera, o lugar de autora. Esse lugar representa “[...] aquele tempo e aquela temporalidade em que o outro era, podia ser, devia ser, não podia ser.” (SKLIAR, 2003, p. 47). O tempo do relógio, o limite da espera, demarca o lugar que não é o seu de prefaciador e faz fluir a transpiração, que revela a expectativa pelo instante que ainda é devir: o de conhecer a primeira leitura feita pelo prefaciador e o que ele diz sobre o lido, revelado pelas lentes de sua inspiração, pelo tempo subjetivo, criativo, inventivo.

Parafraseando Santo Agostinho (2002): saber o que é tempo parece simples, porém quando nos perguntam: o que é tempo? Qual o tempo da inspiração? Qual o tempo da transpiração? A resposta não saberíamos qual é, porém, saberemos dizer que o valor do deste prefácio não está nas horas marcadas pelo relógio mecânico, tampouco nos dias, meses, que durou a sua produção, tampouco na demora e na sensação de ansiedade que ele causou na autora. O valor deste prefácio está na intensidade das palavras escritas e na sensibilidade da leitura, que antecede aos leitores e as leitoras vivências em uma Pesquisa Colaborativa recheada de momentos inesquecíveis e de pessoas incomparáveis que se disponibilizaram a estudar e a investigar as necessidades formativas e sua relação com os significados e sentidos da docência no IFMA.

Recorremos novamente a Maturana (2014, p. 200), para dizer que a palavra conversar vem da união de suas raízes latinas: “[...] *cum*, que quer dizer com [...]”, e *versare*, que quer dizer dar voltas com o outro. Queremos, convidar os leitores a entrar na conversa, dando voltas conosco no teor desta publicação.

<sup>5</sup> Palavra francesa que indica demora e significa o lugar onde se fica.

Nas páginas iniciais deste livro, a autora ressalta que a Pesquisa Colaborativa privilegiou a construção de espaços dialógicos e reflexivos, produzindo relações democráticas e autônomas em torno do objetivo comum de responder as seguintes questões: quais são os significados e sentidos produzidos sobre docência? Que práticas docentes são desenvolvidas pelos partícipes? Qual a relação das necessidades formativas dos professores com os significados e sentidos da docência?

A resposta as questões formuladas é recontada no livro por meio das cinco seções organizadas para que os partícipes <sup>6</sup> realizem a travessia <sup>7</sup>, manifestando mudanças qualitativas na prática docente, uma vez que estes agregaram novas compreensões às que já tinham sobre as suas práticas e os significados e sentidos de docência, demonstrando que as transformações das velhas qualidades (relatadas antes dos processos colaborativos e reflexivos) em novas qualidades (relatadas após os processos colaborativos) sobre as práticas disciplinadoras, polivalentes e críticas, bem como sobre os significados e sentidos de docência técnica, tecnológica e crítico-reflexiva relacionada as necessidades de aperfeiçoamento para atuação, capacitação para múltiplas atribuições e formação contínua.

O destaque que efetuamos tanto à pesquisa quanto aos seus resultados (processo e produto) está no referencial teórico-metodológico, comentado, citado e compreendido pela autora ao longo das cinco seções deste livro. Realçamos que os princípios da Pesquisa Colaborativa associados ao referencial citado criaram oportunidades de formação crítica que elevou o nível de consciência dos partícipes sobre a docência, bem como sobre as práticas docentes realizadas, gerando possibilidade de transformação de suas atuações no espaço-tempo do IFMA.

Nesse caso, também rememoramos que a travessia materializou os saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Professores do IFMA – Campus Caxias que lecionam no ensino médio, no técnico e no profissional, bem como no ensino superior.

<sup>7</sup> Metáfora utilizada pela autora para o desenvolvimento do texto dissertativo inspirada na música de Milton Nascimento e Fernando Brant.

profissional dos docentes partícipes da pesquisa, pois o grupo citado vivenciou a colaboração, refletindo acerca dos significados e sentidos de docência, relacionando-os as necessidades formativas.

Parabenizamos a autora pelo relato das inúmeras aprendizagens que a tornaram pesquisadora-formadora e revigoraram a docência por ela desenvolvida no IFMA. O meu duplo contentamento se materializa na indicação de que os leitores, conforme propõe Larrosa (2003, p. 212), entraram na conversa sobre este texto, pois, conversar “[...] não é algo que se faça, mas algo no que se entra...”, e, ao entrar nela (na conversa), “[...] pode-se ir aonde não havia sido previsto [...]”. Essa é a maravilha da conversa: por meio dela, posso dizer “[...] o que queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]” sobre a primeira leitura deste exemplar.

O convite final aos leitores é de que a leitura deste livro também provoque duplos contentamentos, que possam servir de inspiração e produzir a vontade de pesquisar e formar outros professores, de outras instituições, de forma a criar a disposição revolucionária de agir criticamente e enfrentar as problemáticas da docência abordadas neste livro.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LARROSA, Jorge. A arte de conversar. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Imagens do tempo. In: DOCTORS, Marcio (Org.) **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 33-68.

POHLMANN, Angela Raffin. Concepções sobre tempo e suas relações com os processos de criação e de aprendizagem. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Tempos**: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012. p. 49-74.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. São Paulo: UNESP, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Portugal: Edições 70, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **APONTAMENTOS INICIAIS: PRIMEIROS PASSOS DA TRAVESSIA**

Solto a voz nas estradas, já não quero parar...

*Milton Nascimento e Fernando Brant*

Analisar a docência e sua magnitude constitui significativa relevância para o exercício da prática docente em qualquer nível ou modalidade de ensino. Isso porque, quando essa prática se encontra agregada à formação inicial e/ou contínua, ela se torna fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, assim como do próprio docente. Para tanto, devemos levar em consideração o fato de que os professores são atores essenciais nesse cenário. Para Liberali (2010, p. 20), eles são “[...] capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo”. A respeito da importância da prática docente transformadora, apesar de essa ser reconhecida e propagada nas instituições de ensino, observamos distanciamento entre a teorização e o que, de fato, acontece em sala de aula. Por vezes, sequer temos clareza de quais referenciais fundamentam

a prática docente. Julgamos necessário, assim como destaca a epígrafe, “soltar a voz na estrada”, isto é, dar voz e vez a investigação acerca da docência, muito discutida, mas pouco transformada.

Com esse propósito, iniciamos esta primeira seção, **Apontamentos iniciais: primeiros passos da travessia**, na qual apresentamos uma discussão, ainda em nível introdutório e contextual, de um panorama sobre a docência delineada nos Institutos Federais (IFs), bem como sobre as necessidades formativas dos professores nessas instituições de ensino. Organizamos ainda uma subseção, chamada **Itinerário formativo e profissional: o tornar-se pesquisadora**. Nela, ressaltamos os motivos que nos levaram a investigar a temática deste trabalho, quem somos hoje e quem éramos antes de iniciar este processo investigativo. Apresentamos também o objeto de estudo, o problema e os objetivos, seguidos da estruturação do livro.

Embora tenhamos clareza acerca da capacidade de estabelecer mudanças na sociedade pelo viés da educação, a prática docente apresenta limitações quando vista como imutável. Nesse sentido, Freire (2001, p. 85) destaca: “[...] O mundo não é. O mundo está sendo [...]”. Isso evidencia a necessidade de termos disponibilidade e coragem para mudanças. Independente do tempo que o professor tenha na carreira docente, a resistência ao novo não pode ser constante em seu percurso profissional, haja vista que, novas demandas educativas e sociais vão sendo produzidas e exigindo dele o movimento necessário às mudanças requeridas pela prática, de modo a atender à dinamicidade da sociedade.

Essa mudança não é tarefa fácil, uma vez que vivemos numa sociedade capitalista, e o ritmo frenético desse modelo, por vezes, faz com que não consigamos confrontar as variadas imposições da realidade do cotidiano escolar. As exigências em torno da prática docente se tornam cada vez mais intensas, porém, as condições materiais se alteram minimamente. Como exemplo disso, evidenciamos que os professores convivem com vários problemas em sua prática: prazos rigorosos para avaliação, ausência de debates e formação contínua, descaso e omissão com suas necessidades formativas, práticas docentes isoladas, desvios de função, sobrecarga de trabalho, dentre outros.

Os debates ocorridos nas duas últimas décadas, voltados para questões educacionais, no âmbito da formação de professores, impulsionados por Freire (2001), Ibiapina e Lima, (2014), Pimenta e Anastasiou (2010), Saviani (2002, 2005), demonstram que a educação no Brasil carece de mudanças, as quais devem considerar a relevância tanto da formação inicial de professores quanto da contínua.

Se ao longo da história da educação brasileira a formação de professores não foi muito ressaltada, atualmente, essa discussão é bastante recorrente, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96. Ela não só exige qualificação específica em nível de formação inicial para a docência, mas também assegura o direito aos professores à formação contínua (SAVIANI, 2005). Com o amparo legal acerca destas questões, a prática docente vem ganhando amplo e decisivo enfoque quando tratamos de melhorias na educação da rede pública nacional.

Enfatizamos, cada vez mais, que professores pesquisadores e estudiosos da educação, a exemplo de Giroux (1997), Liberali (2010) e Pimenta e Anastasiou (2010), reconhecem que a melhoria da formação de professores está estritamente relacionada à prática docente. O Governo Federal, por sua vez, tem realizado algumas ações para assegurar a formação inicial de professores no país. Dentre elas, evidenciamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem a qualificação adequada, conforme exigência da LDBEN vigente, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – oferece bolsas de iniciação à docência a alunos de licenciaturas de cursos presenciais voltados ao estágio nas escolas públicas.

A LDBEN, no título VI, que trata “Dos Profissionais da Educação”, nos artigos 61 a 67, assegura, dentre outras conquistas, o direito à formação contínua, denotando que a formação deve ir além dos estudos empreendidos na formação inicial do professor, harmonizando-se com sua prática no interior da escola.



A mesma Lei aborda, em seu artigo 66, inciso II, que a docência no ensino superior será preparada e não formada, preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Quando a discussão se volta para a formação contínua de professores da educação superior, o artigo 67 da referida lei expõe que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, incluindo nisso o aperfeiçoamento profissional continuado.

Embora a LDBEN estabeleça minimamente a regulamentação sobre a formação do professor da educação superior, destacamos que, em 2012, foi aprovada a Lei n. 12.772, que dispõe, dentre outros assuntos, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essa lei estabelece que o cargo de professor efetivo dos IFs dar-se-á por meio de concurso público. No entanto, não são exigidas, no ato da seleção, as devidas titulações advindas da pós-graduação. Há, portanto, maior flexibilidade, se compararmos às exigências da titulação acadêmica para admissão nas Universidades Federais.

Tratar da verticalização do ensino, inerente à realidade dos IFs, implica dizer que a oferta de ensino é caracterizada dessa forma porque, nesses *campi*, o ensino é ofertado em variados níveis de educação, ou seja, parte da Educação Básica (ensino médio/técnico) e da Superior. De acordo com documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre as concepções e as diretrizes dos IFs, esses institutos validam a verticalização do ensino ao balizarem suas políticas de atuação pela oferta em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade acerca das possibilidades diversas de escolarização para efetivação do seu compromisso com todos (BRASIL, 2008b).

Ressaltamos que a proposta político-pedagógica dos IFs tem como princípio ofertar Educação Básica por meio de cursos de ensino médio integrados à educação profissional técnica de nível médio. Esses institutos oferecem ensino técnico em geral, cursos superiores voltados para a tecnologia, além de licenciaturas, bacharelados e programas de pós-graduação *Lato e Stricto sensu*. Esclarecemos, ainda, que esses cursos de nível superior atendem áreas nas quais a ciência e a tecnologia são componentes

determinantes, tais como Licenciatura em Física e Química, Bacharelado em Ciências da Computação, Zootecnia, entre outros.

Desse modo, os professores dos Institutos Federais têm à sua frente o desafio de agregar, ao apreendido academicamente, a preparação para o trabalho, compondo um misto do formato que os IFs carregam das suas origens<sup>1</sup> e aliando, dessa forma, as premissas da integração e da articulação entre ciências, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos de cada área, de forma a materializar a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Desse modo, nossa preocupação reside na prática docente desse professor, ou melhor, nas suas necessidades formativas, considerando que os IFs têm organização pedagógica verticalizada, conforme exposto anteriormente.

Nesses termos, concebemos que as necessidades formativas dos docentes dos IFs devem ser compreendidas de forma a possibilitar saltos qualitativos do atual nível de consciência para outro mais desenvolvido. Estamos considerando necessidades formativas, conforme Bandeira (2014, p. 55), como as “[...] produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.”. Realçamos que segundo Cheptulin (2004), salto é o processo que implica na passagem de uma coisa de um estado qualitativo a outro, acompanhado por uma ruptura de continuidade.

Entendemos que as necessidades formativas dos professores dos IFs mantêm estreita relação com a docência. Partindo desse contexto, temos como propósito nesta investigação relacionar os significados<sup>2</sup> e sentidos<sup>3</sup> de docência com as necessidades

---

<sup>1</sup> A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) começou a ser construída no início do século XX. No dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas educação voltada para o trabalho. A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

<sup>2</sup> Na perspectiva de Vigotski, na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, de 2009, significado é a generalização da produção social que é construída por meio das interpretações e dos consensos da sociedade.

<sup>3</sup> Na mesma perspectiva, sentido é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, dos valores e dos afetos que poderão ser transfor-

formativas dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no *campus* Caxias, lócus desta pesquisa e onde somos docentes.

Pesquisas em educação, tais como as de Abdalla (2006), Medeiros (2007), Bandeira (2014), dentre outras, têm voltado seu foco para as necessidades formativas de professores, contemplando-as na perspectiva de possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal. No contexto desta pesquisa, essas necessidades se voltam para sua análise e sua compreensão no contexto da docência. No entendimento de Medeiros (2007), evoluímos pessoal e profissionalmente quando sentimos necessidade de, volitivamente, atingir objetivos almejados para a carreira. Segundo a referida autora, esse processo é biológico, histórico e social, ou seja, é inerente à própria constituição humana.

Na subseção a seguir, apresentamos os motivos que nos levaram a esta investigação. Tentamos demonstrar quem somos hoje e quem éramos antes de iniciar este processo investigativo. Apresentamos também o objeto de estudo, a problemática e os objetivos desta obra.

### **Itinerário formativo e profissional: o tornar-se pesquisadora**

Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir prá não chorar  
Se alguém por mim perguntar  
Diga que eu só vou voltar  
Depois que me encontrar  
Quero assistir ao sol nascer  
Ver as águas dos rios correr  
Ouvir os pássaros cantar  
Eu quero nascer  
Quero viver...

(Letra: Candeia; Música: Cartola)

---

mados ou expandidos quando produzidos outros sentidos ou significados.

Tudo na vida é fruto da luta de ideias e de forças que, em oposição, geram a realidade concreta, pois quando algo se constitui unidade desta luta, torna-se cada vez mais desenvolvido, carregando consigo o seu oposto, que em uma nova luta de um ciclo infinito gerará o novo, uma nova síntese.

A escolha da música, epígrafe desta subseção, retrata a busca incessante por algo novo, o que implica mudança, ou seja, esse é o movimento fundamental da dialética, a premissa de que não existe nada eterno, fixo, pois tudo está em constante transformação. Para tanto, precisamos caminhar em direção ao nascimento do novo. Sob essa perspectiva, ela representa também as nossas trajetórias formativa e profissional, haja vista que ambas não são dicotômicas, pois tudo está sujeito ao contexto histórico do dinâmico e da transformação.

A luta entre o “rir” e o “chorar” evidenciados na música revela a tentativa de repressão do choro pelo riso (ou vice-versa), luta essa também presente quando da materialização desta investigação, pois esse movimento é condição da luta dos contrários. “Depois que me encontrar”, diz o poeta. E foi na fundamentação teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético que nós nos encontramos e seguimos rumo ao novo caminhar, a passos lentos, mas atentos, passos esses esquadrihados por novos conhecimentos que se desenhavam em nossa mente e nos mostravam a obscuridade de um “eu” constituído, em grande parte, na estrutura da educação tradicional e positivista, a qual há muito não correspondia aos nossos anseios e aos nossos desejos, tanto pessoais quanto profissionais. Eis aí um rir pela felicidade de encontrar um novo caminho e um chorar pelas dificuldades encontradas nesse caminho. Assim seguimos nós.

Nesse caminhar, descobrimos que, para prevalecer mais risos, precisamos criar as condições para sorrir ao invés de chorar. É dito “vou por aí a procurar”, indicando a busca por algo profundo, que não se encontra em qualquer lugar, em qualquer relação, mas que deve ser procurado em todo lugar, até se encontrar.

A letra diz ainda: “[...] quero assistir ao sol nascer, ver as águas dos rios correr, ouvir os pássaros cantar.”. Ou seja, há necessidade

de encontros, pois, apesar de saber que no mundo o sol nasce, as águas correm e os pássaros cantam, ainda assim, precisamos sair do lugar de onde estamos acostumados e aparentemente confortáveis e seguir em busca dessa realidade, vivenciando novas perspectivas. Nesse sentido, Freire (2001) considera que a alegria não se constitui apenas no encontro do achado, mas, também, faz parte do processo da busca. Pois o ensinar e o aprender só podem emergir na procura, na boniteza e na alegria. Queremos nascer, renascer, viver e reviver permanentemente.

Sob essa ótica, explicitamos um recorte da nossa trajetória formativa e profissional. Viemos<sup>4</sup> de uma família simples da cidade de Água Branca, no Piauí, em que boa parte das mulheres se dedicou ao magistério, enquanto os homens se dividiam entre agricultura e comércio. Sendo filha de professora primária – adjetivo atribuído às professoras devido à denominação dada pela Lei n. 4.024/61, a qual estabelecia, dentre os níveis de ensino, o primário, costumava ver as dificuldades encontradas por nossa mãe em seu labor. No decorrer dos anos, só aumentavam em nós as contradições e as inquietações com essa prática, quer nas instituições em que estudamos, quer por onde trabalhamos como professora. No entanto, essas questões não nos desanimaram quando da escolha da profissão. Formamo-nos, inicialmente, no curso Magistério ou Pedagógico, a nível médio, no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) e, logo depois, em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), no final da década de 1990.

Nossa trajetória, explicitada neste trabalho, tem sido fruto da passagem por várias experiências e vivências. O marco inicial da nossa relação com a docência foi ainda na infância, pois tivemos a oportunidade de estudar numa escola chamada Instituto Pequeno Príncipe, localizada na Rua Olavo Bilac, no Centro de Teresina, onde cursamos o ensino primário, hoje denominado de ensino

---

<sup>4</sup> Embora neste momento comecemos a retratar a história de vida da pesquisadora, optamos por permanecer utilizando o verbo na terceira pessoa do plural, pois compreendemos que o ser humano singular é um ser social, uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 1977).

fundamental. Ser aluna naquela escola foi muito importante, tendo em vista que as inspirações pedagógicas mais significativas, definitivamente, vieram das professoras dessa escola.

Não podemos negar que nossa mãe foi outra inspiração inaugural, pois também era professora e não se incomodava com nossas convicções em sê-lo também. Assim, ao terminar o primário, a despedida do Pequeno Príncipe foi inevitável, pois o Instituto não ofertava as séries seguintes. Como afirmava Saint-Exupéry (2015) sobre o risco que corremos de chorar quando nos deixamos ser cativados. Porém, cursar o ginásio era preciso, e lá não era possível.

Prosseguimos o caminho rumo à outra escola de Teresina e, após a conclusão do curso ginásial, fomos estudar no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF), pois, na época (começo dos anos 1990), o curso profissionalizante que preparava professores para atuar nos anos iniciais era chamado Pedagógico e certificava os estudantes ao final de três anos de curso, equiparando-se ao então científico, para habilitação no magistério. Brincar de escolinha no fundo do quintal de casa com meus irmãos não nos satisfazia mais. Precisávamos nos profissionalizar. Desse modo, no IEAF, pudemos alcançar esse nível, fazendo o curso Pedagógico, como também foi lá que conhecemos o primeiro grande teórico da área da educação, Paulo Freire, o qual, na época, ainda era vivo e ativo. Apaixonei-me por suas ideias.

Depois da conclusão desse curso, retornamos ao IEAF para estagiar, quando cursávamos Pedagogia pela UFPI. Alguns anos depois, voltamos novamente ao referido Instituto, agora como professora concursada. O sonho de ser professora se tornou realidade. E a melhor parte do sonho se concretizou: trabalhar com formação de professores. Sair do campo teórico, dos muros da Universidade, e partir para a prática, para o exercício da docência propriamente dito, foi bastante desafiador, contudo nos identificamos de tal maneira que, até hoje, ser docente se tornou a base do nosso trabalho. O IEAF foi uma das instituições em que trilhar pelo seu caminho nos possibilitou compreender com maior propriedade a essência da docência, pois lá tivemos

a oportunidade não só de ser aluna e estagiária, mas também de exercer a docência, sendo professora titular no então curso denominado Pedagógico, a nível médio, que posteriormente foi transformado em curso Normal Superior.

E o caminho segue. Em alguns momentos, nossas atividades foram concomitantes em outras instituições. Ora seguimos sozinha, ora com outros. Nesse caminhar, ressaltamos uma passagem que também foi de grande significado para o nosso processo formativo. Além de trabalhar na rede estadual de ensino, trabalhávamos, também, na rede municipal de Teresina, conciliando as atividades de docente e de supervisora escolar.

Consciente da importância de prosseguir nessa caminhada rumo à nossa formação, sentimos que era tempo de retomar os estudos, pois exercíamos, nessa época, a função de supervisora e percebíamos muitas limitações em nossas ações pedagógicas, denotando necessidades formativas ao longo desse percurso. Diante do referido contexto, decidimos fazer especialização em Supervisão Escolar. Na ocasião, novas inquietações foram suscitadas, embora boa parte das dúvidas tenha sido respondida. Mas a especialização ainda não foi suficiente, pois percebemos que, apesar da literatura considerável produzida acerca da supervisão escolar, poucos são os trabalhos que direcionam o pesquisador, o professor e o aluno para um pensamento crítico-reflexivo, capaz de superar a dicotomia existente na escola que reforça o fosso entre teoria e prática.

Vale evidenciar que, ao exercer a função de supervisora escolar na rede municipal de ensino de Teresina, conhecemos a Pesquisa Colaborativa, e, a partir daí nossos motivos e desejos de conhecer cada vez mais esse referencial afloraram. Foi inegável o sentimento de inacabamento acadêmico. Esse encontro foi oportunizado pela participação em uma pesquisa de mestrado em Educação da professora Marinalva Veras Medeiros, intitulada “Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar”, realizada no ano de 2006. A pesquisa teve como objeto de estudo a análise crítico-reflexiva das necessidades formativas do grupo de supervisoras escolares da rede municipal

de ensino de Teresina. Fazer parte desse estudo despertou em nós necessidades outras, as quais emergiam a cada encontro coletivo e a cada sessão reflexiva, implementadas pela pesquisadora referenciada.

Essa pesquisa buscava investigar, de forma colaborativa e volitiva, tendo como aporte teórico o Materialismo Histórico Dialético, nossas necessidades formativas em nível coletivo e, ao mesmo tempo, em nível individual. Foi nesse contexto que vislumbramos a possibilidade de analisar de forma mais consciente os vieses que perfaziam a prática do magistério e que, por vezes, também nos faziam ser docentes melhores. Tendo essa vivência de participante, fomos apresentadas à Pesquisa Colaborativa e afetadas por ela, ao ponto de ter a certeza de que era essa abordagem a qual queríamos desenvolver, se um dia nos tornássemos pesquisadoras.

A condição de partícipe na pesquisa citada gerou causas e produziu efeitos. Nesse sentido, de acordo com Cheptulin (2004, p. 231), causa é como a:

[...] interação de dois ou mais corpos ou, ainda, como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação.

Quanto ao efeito, ele é constituído pelas mudanças que aparecem nos corpos, nos elementos e nos aspectos decorrentes de sua interação (CHEPTULIN, 2004). Movidas, inicialmente, por uma circunstância, por meio do convite da pesquisadora Medeiros (2007), bem como pela nossa adesão volitiva, produzimos, no processo da investigação, a necessidade de galgar outras relações e de ampliar aqueles aprendizados.

Depois de findada a pesquisa na qual fomos partícipes, tivemos a oportunidade de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) com formação contínua. A proposta desse trabalho tinha como público-alvo os pedagogos (assim eram chamados os supervisores escolares da rede municipal de ensino), nossos pares. Esse trabalho foi realizado em parceria com



a pesquisadora Marinalva Medeiros, chefe de Divisão de Ensino e Aprendizagem da SEMEC, naquela época. Nessa ocasião, pudemos nos debruçar cada vez mais sobre as necessidades formativas dos supervisores escolares, o que implicava diagnosticar, a cada encontro com esses profissionais, suas necessidades de formação, para, no desvelar dessas necessidades, em contexto colaborativo, refletir sobre o trabalho do pedagogo da rede municipal. Quanto a esse trabalho, também afirmamos que, de maneira contingencial, fomos afetadas por ele, pois, a partir de então, houve a manifestação do inevitável: investigar as necessidades formativas de professores. A contingência foi a forma da manifestação da necessidade, bem como o seu complemento (CHEPTULIN, 2004).

Nesse ínterim, ocorreram-nos algumas tentativas de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, até que criamos as devidas condições para materializar tal objetivo. Conseguimos obter a esperada aprovação na 23ª turma, no ano de 2014. Como diz o poeta, “os sonhos não envelhecem”<sup>5</sup>. Ainda era, portanto, tempo de materializá-lo. Uma dessas condições foi nossa inserção no grupo de estudos chamado Conatus, liderado pela professora Hostiza Machado, hoje doutoranda do PPGED/UFPI e orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina. O grupo de estudos se reunia uma vez por semana no Centro de Formação Odilon Nunes.

Criar as condições concretas e correspondentes ao que se almeja é ação que deve ser permanente na vida de qualquer pessoa e na vida do investigador disposto a pesquisar colaborativamente é condição *sine qua non*. Desse modo, criamos tais condições e fomos aprovadas na seleção da 23ª turma de mestrado do PPGED e diante da possibilidade de estudar e compreender os processos educativos pela ótica do Materialismo Histórico Dialético e da Pesquisa Colaborativa ter se tornado realidade e agora sermos mestranda, as inquietações e o desejo de retomar os estudos em torno da teoria, método e metodologia já mencionados emergiam permanentemente,

<sup>5</sup> Trecho da música “Clube da Esquina II”, composta por Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges, em 1972.

uma vez que sentíamos a necessidade de prosseguir com estes estudos, os quais em outrora tínhamos interrompido devido às circunstâncias do momento.

Hoje, nossa pesquisa é fundamentada no referencial teórico metodológico que sempre almejamos conhecer: o Materialismo Histórico Dialético (AFANASIEV, 1968; CHEPTULIN, 2004; MARX, 2002; KOPNIN, 1978; SANCHEZ VASQUEZ, 2007; VIGOTSKI, 2007, 2009; entre outros) e a Pesquisa Colaborativa (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2007, 2008, 2011), LIBERALI, 2010; MAGALHÃES, 2004, 2009, 2011; MEDEIROS, 2007; BANDEIRA, 2014 entre outros).

Na época da aprovação na seleção do mestrado, tínhamos consciência suficiente para compreender que, para desenvolver a Pesquisa Colaborativa, teríamos de partir de uma materialidade que fizesse parte das nossas vivências, pois o fato de ter sido partícipe contribuiu bastante para essa compreensão. Então, aliamos o desejo de estudar sistematicamente sobre necessidades formativas e a sua relação com os significados e sentidos da docência, haja vista que a peculiaridade da prática docente no contexto dos IFs havia sido suscitada também em nós.

Caminhando na trilha de nossa profissão, ao entrar no mestrado, éramos também professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), *campus* Caxias<sup>6</sup>, atuando nos cursos de licenciaturas por lá ofertados. Nesse contexto, deparamo-nos com um novo cenário de educação, constituído de situações relativamente novas para nós. Como exemplo disso, citamos a existência de uma proposta pedagógica híbrida com verticalização do ensino, conforme explicitado anteriormente. Vale salientar que o distintivo híbrido no contexto dos IFs está relacionado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da organização estrutural multicampi e pluricurricular. Cabe, então, à reitoria desta instituição de ensino buscar a essência das funções institucionais, estratégicas e táticas. Conforme Morin (2000, p. 82):

---

<sup>6</sup> A partir deste ponto, em todo o trabalho, sempre que nos referirmos ao IFMA, será ao *campus* de Caxias Maranhão.

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.

Compreendemos, portanto, que os IFs, constituíram-se ao longo do tempo por meio da desorganização/reorganização de seus sistemas, gerando espaços metamorfoseados, sendo que o novo brota a partir do já existente. A respeito da verticalização do ensino, os Institutos Federais validam esse processo, na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.

Escolhemos esse contexto, contudo, por suas especificidades, mas, também, por fazermos parte dele. Assim, buscamos sistematizar ações de pesquisa com nossos pares do referido *campus*, considerando que estamos cercados de desafios. Vale ressaltar que esse *campus* fica em Caxias – MA e será lócus da investigação à qual nos propusemos.

No referido *campus*, ainda não tinha sido realizada nenhuma investigação dessa natureza, considerando que ele é relativamente novo, pois o seu funcionamento data a partir de 2010. Esse fato nos cerca de maior responsabilidade por entendermos que este estudo amplia as condições de desenvolvimento não só dos partícipes dela, mas também do *campus* como um todo. Realçamos que a intenção de realizar este estudo não se limitou somente à necessidade pessoal e profissional desta pesquisadora, mas, também, de contribuir com o avanço dos conhecimentos construídos na academia por pesquisadores, com destaque para os produzidos no *campus* Caxias, pelos professores partícipes da investigação.

Partimos do pressuposto de que os Institutos Federais representam um novo *locus* educativo, mais do que isso, *locus* em expansão, com muitas especificidades. Para tanto, é preciso compreender a prática docente nele evidenciada. Não podemos deixar de situá-la em seus contextos histórico, político e social, contribuindo com o debate – de modo a fomentá-lo – sobre as necessidades formativas que permeiam esses cenários, bem como a prática docente constituída no processo de consolidação dos Institutos Federais.

Os partícipes convidados a fazer parte desta pesquisa são os professores do IFMA, *campus* Caxias. Eles, assim como nós, lecionam no ensino médio, no técnico e no profissional e superior, pois o referido *campus* possui hoje uma proposta pedagógica híbrida. Fazendo jus à verticalização do ensino e à pluralidade curricular, inerentes aos IFs, o *campus* Caxias possui turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Formação Pedagógica, Bacharelado em Ciências da Computação e Bacharelado em Zootecnia. Em 2015, teve início a segunda turma do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Diversidade Cultural na Educação e uma turma de Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, semipresencial.

Ressaltamos que há, ainda, uma proposta em andamento para a oferta do Mestrado Profissional em Sociedade e Educação. Essa se encontra em processo de análise pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em âmbito nacional. Tamanha diversidade em sua proposta pedagógica também constituiu aspecto impulsionador para que realizássemos o processo investigativo nesse *campus*, pois a pesquisa em questão implicou o desenvolvimento profissional desses professores, independentemente do nível ou da modalidade em que atuam ou venham a atuar, haja vista que caracterizamos as práticas docentes, analisamos os significados e sentidos de docência produzidos e os relacionamos com as necessidades dos partícipes da investigação.

Por ser uma Pesquisa Colaborativa, privilegamos a construção de espaços-tempo dialógicos e reflexivos, produzidos por relações democráticas e autônomas, em torno de um objetivo comum, instigando-nos a colocar nossos pontos de vista em relação às teorias e às práticas que perfazem o trabalho docente. Conforme Celani (2003, p. 27), o processo de colaborar é “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.”. Dessa forma, em colaboração, oportunizamos emergir no grupo dos partícipes envolvidos, contradições e conflitos que nos impulsionassem a constituir um nível de consciência mais crítico, transformando, assim, práticas fossilizadas no decorrer dos anos de formação e de atuação.

Partindo desse contexto, o presente estudo adota como objeto os significados e sentidos de docência dos professores do IFMA, relacionando-os com as necessidades formativas dos professores envolvidos na pesquisa. Com o olhar voltado para o objeto de estudo expresso, elaboramos questionamentos norteadores do processo investigativo. Assim, temos: quais são os significados e sentidos que os professores do IFMA produzem sobre docência? Que práticas docentes são desenvolvidas por esses professores? Qual a relação das necessidades formativas dos professores com os significados e sentidos de docência produzidos?

Refletir sobre essas indagações converge-nos para a elaboração de um objetivo geral, qual seja: investigar a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas por professores do IFMA. Mais especificamente, o estudo se propõe a: identificar os significados e sentidos de docência produzidos pelos professores, relacionando-os com as necessidades formativas; caracterizar as práticas docentes desenvolvidas, a fim de relacioná-las aos significados e sentidos de docência; e analisar a relação das necessidades formativas dos professores com os significados e sentidos de docência produzidos na perspectiva de desenvolvimento de práticas docentes críticas.

Após muitas idas e vindas, altos e baixos, choros e risos, pois a compreensão acerca do Materialismo Histórico Dialético

não é uma atividade rápida, tampouco fácil, eis a concretização da pesquisa intitulada de **Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA**. Optamos por organizar este livro em seções e subseções, conforme expressamos a seguir.

Na primeira seção, a qual antecede esta discussão, a que chamamos de **Apontamentos iniciais: primeiros passos da travessia**, apresentamos um breve panorama sobre a docência nos Institutos Federais no atual contexto, bem como sobre as necessidades formativas dos professores da educação superior nos IFs. Na subseção intitulada de **Itinerário formativo e profissional: o tornar-se pesquisadora**, destacamos como fomos motivados e instigados a investigar esta temática e as vivências que nos afetaram durante o desenvolvimento formativo e profissional. Expressamos o objeto investigado, seguido dos objetivos e das questões que norteiam os passos desta difícil travessia do pesquisar, a modalidade de pesquisa adotada neste trabalho, entre outros aspectos. Para fundamentar esta seção, usamos como referencial teórico autores como: Freire (2001), Cheptulin (2004), Liberali (2010), Vigotski (2007, 2009), Ibiapina (2008, 2009, 2011), Pimenta e Anastasiou (2010), Bandeira (2014), Medeiros (2007), Giroux (1997), entre outros.

Na segunda seção, intitulada de **Teoria e Método: já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver**, explicitamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. Apresentamos uma discussão acerca do método utilizado na investigação, o Materialismo Histórico Dialético, e sobre a Pesquisa Colaborativa. Apresentamos, também, os procedimentos de produção de dados e o plano de análise de dados. Essa seção foi fundamentada pelos seguintes teóricos: Marx (1983, 2002), Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Kosik (1976), Vigotski (2007, 2009), Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Liberali (2010), Desgagné (1997), entre outros.

A seção terceira foi denominada **Os significados e sentidos de docência produzidos historicamente relacionando-os às necessidades formativas**. Nela, discutimos os significados

e sentidos produzidos historicamente por meio das categorias técnica, tecnológica e crítico-reflexiva. Finalizamos com a subseção que traz a caracterização das práticas docentes disciplinadora, polivalente e crítica. Fundamentamos essa seção com os seguintes teóricos: Freire (2001), Cheptulin (2004), Vigotski (2007, 2009), Ibiapina (2004, 2008, 2011), Celani (2003), Liberali (2008, 2010), Afanasiev (1968), Marx e Engels (2002), entre outros.

Na quarta seção, intitulada de **Relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas**: perspectivando o desenvolvimento de prática docente crítica, discorreremos sobre as significações que fundamentam a docência dos partícipes, relacionando-as com as necessidades formativas de professores ao longo da pesquisa. Em seguida, apresentamos os saltos obtidos na constituição desta investigação. Dentre os autores que fundamentam essa seção, ressaltam-se: Machado (2008), Hoffmann (2004) e Luria (1991) e outros.

Na última seção, intitulada **O ponto de chegada produzido na travessia: os saltos qualitativos impulsionam novas travessias**, elaboramos a síntese da pesquisa. Nesta investigação, caracterizamos as práticas docentes produzidas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, colaborando para o desenvolvimento dos significados e sentidos de docência produzidos pelos professores do referido *campus*. Pontuamos que este estudo não se finda nesta obra, pois, durante o processo de formação e de investigação, foram produzidas outras necessidades que impulsionarão outros saltos e outras travessias.

## **TEORIA E MÉTODO: JÁ NÃO SONHO, HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER**

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas.

(Karel Kosik)

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta obra, e que balizaram não somente a interpretação, mas a transformação, de maneira que os partícipes pudessem compreender-se como seres históricos e sociais que são e capazes de transformar suas práticas. Discutimos acerca do método utilizado na investigação, o Materialismo Histórico Dialético com base em Marx e Engels (2002) e Afanasiev (1968). A escolha por tal método é condizente com a necessidade



de encontrarmos o *détour*, ou seja, o desvio realçado por Kosik (1976), para desvelarmos a essência do objeto estudado.

Discorreremos também sobre os significados e sentidos, tomando como base as ideias de Vigotski (2007, 2009). Explicitamos nossa compreensão sobre a Pesquisa Colaborativa, com base em Magalhães (2004, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Liberali (2010) e Desgagné (1997, 1998), nossos aportes teóricos. Apresentamos ainda, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, por fim, o plano de análise dos dados que subsidiou a investigação.

## O Materialismo Histórico Dialético

Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço

(Mia Couto)

A epígrafe que abre esta subseção aponta para a concatenação universal existente entre tudo na nossa vida, que, por sua vez, é permeada de lutas e retrata, nitidamente, a necessidade de que essas lutam gerem algo novo. Desse modo, antes de adentrarmos em nossas reflexões, é válido destacarmos a lógica que norteia este estudo, uma vez que toda investigação prescinde dela. A esse respeito, Kopnin (1978, p. 21) afirma:

A lógica não deve estudar algum pensamento correto, conhecido de antemão, mas o movimento do conhecimento humano no sentido da verdade, desmembrando deste formas e leis em cuja observância o pensamento atinge a verdade objetiva. E uma vez que o conhecimento aumenta sem cessar, mudando quantitativa e qualitativamente, o campo do lógico se enriquece com um novo conteúdo, incorporando novos elementos, transformando-se e reorganizando-se interiormente.

Para Kopnin (1978), é questionável o estabelecimento exclusivo de normas rigorosas e univalentes no tocante à transição de um conhecimento a outro novo, algo inerente à lógica formal. Defendemos, dessa forma, a dialética como a lógica condizente com os nossos objetivos e nossas escolhas teóricas e metodológicas, ancoradas também na discussão explicitada por Afanasiev (1968, p. 9), que evidencia a lógica dialética como aquela capaz de nos fazer conhecer a realidade dialeticamente, pois “[...] concebe o mundo em movimento e desenvolvimento contínuos.”. Portanto, essa é a lógica que optamos para desenvolver esta pesquisa.

A escolha por essa lógica se justifica porque a dialética viabiliza o entendimento de que há possibilidade de negação da realidade posta para nós, ou seja, permite compreender a história em seu movimento; pois nem mesmo a prática docente, desenvolvida há séculos, pode ser vista como algo estático e definitivo, e, sim, como algo transitório, que pode ser transformado pela ação humana. As práticas fossilizadas, especialmente, as de docentes dos IFs, carecem de reinvenção, com novos contornos permitindo práticas mais desenvolvidas, e, por que não dizer, mais significativas tanto para o professor quanto para o aluno.

Conforme Afanasiev (1968, p. 98) declara, a fonte do desenvolvimento da dialética reside “[...] nas contradições inerentes aos próprios objetos e fenômenos.”. O autor em referência nos conduz à reflexão de que na própria docência encontramos as contradições da realidade pesquisada. Tal fato não obstaculiza a investigação, pois o desenvolvimento só se processa quando as contradições formam uma unidade; os objetos ou os fenômenos a serem estudados, mesmo estando em constante luta, um não é concebido isoladamente, mas em relação de mutualidade (AFANASIEV, 1968).

Intervir na realidade, indubitavelmente, exige o emprego de um método científico que atenda aos objetivos propostos. No tocante ao método, Afanasiev (1968, p. 8) alerta: “[...] propor-se um fim ou formular uma tarefa não significa ainda alcançar o concebido. É muito importante encontrar as vias que melhor conduzem ao fim proposto, os modos eficientes de resolver as

tarefas estabelecidas [...]”, pois um método não é uma soma de partes desconexas; todas as partes têm diálogo, nexos entre si e direta interconexão. Assim, entendemos que o percurso mais propício para o desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa repousa deliberadamente no Materialismo Histórico Dialético como teoria científica que explica o desenvolvimento social, sendo, portanto, o método do conhecimento e de transformação por meio da revolução da e na sociedade. Como método de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético busca apreender o objeto estudado, por meio de uma lógica que expressa no mundo da forma como ele é. Por meio dessa lógica, temos mais perspectivas de respostas que amenizem as inquietudes surgidas na gênese desta investigação.

Além do mais, o Materialismo Histórico Dialético favorece a compreensão sobre o processo histórico, social, cultural e psicológico do homem, o que nos direciona para algumas reflexões acerca do processo de constituição do ser humano e, de forma específica, do ser professor do IFMA. Nesse sentido, no decorrer desta investigação, assimilamos a origem e a história do objeto por nós investigado, isto é, os significados e sentidos de docência que, por sua vez, têm relação direta com as necessidades formativas produzidas pelos professores da instituição referida.

De acordo com Afanasiev (1968), a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico, podendo transformar a realidade social, sobretudo se alterarem seu modo de produção. Esse movimento realizado pelo homem se expressa em leis gerais da dialética. O Materialismo Histórico Dialético possui, além das leis, princípios e categorias – premissas que o caracterizam como teoria-método. Os princípios que o orientam são: o materialismo, a historicidade e o movimento. O materialismo possibilita analisar o mundo tal e qual ele é na realidade. Isso significa que devemos partir da realidade material. No caso deste estudo, temos os significados e sentidos de docência produzidos por professores do IFMA e sua relação com as necessidades formativas.

Por meio da historicidade, visamos explicitar a forma como a docência vem sendo significada ao longo da história, perpassando

ora pelas Escolas Técnicas, ora pelos CEFETs e, atualmente, ancorada nos IFs. Buscando compreender a realidade apreendida a partir da historicidade, Vieira Pinto (1969, p. 190) afirma:

A exigência de pensar-se a si mesmo dialeticamente conduz o homem a conceituar-se em função da sua origem, ou seja, a se ver enquanto ser essencialmente histórico. Este modo de apreciar refere-se não apenas ao indivíduo, que evidentemente não ignora que se transforma no tempo, que está localizado e datado, mas igualmente à sociedade a que pertence, com todas as suas criações, entre as quais a cultura, e, no seio desta, a ciência. A historicidade que o homem descobre em si mesmo, comunica-se, por força da inserção da sua existência no processo objetivo universal, ao curso de toda realidade. A historicidade como perspectiva para a compreensão da realidade é produto da presença da consciência humana no mundo, e de sua capacidade de centrar em si o conhecimento.

Nesse contexto, a reflexão de Vieira Pinto (1969) aponta que a historicidade implicada nesta investigação deve ser considerada para compreendermos a realidade dos IFs, pois, se assim não o for, a eliminação das contradições existentes, por exemplo, em uma análise investigativa, torna-se unilateral, parcial e limitada, distanciando-se do que propõe a lógica dialética.

Segundo Afanasiev (1968), o princípio do movimento, por sua vez, caracteriza-se pelo processo dialético que envolve o mundo material, sendo que, no contexto desta pesquisa, a materialidade se dá quando relacionamos os significados e sentidos de docência com as necessidades formativas dos partícipes em permanente evolução e mutabilidade.

Nesses termos, tornamo-nos pesquisadores históricos e sociais ao nos dispormos a desvelar o caráter sócio-histórico da relação mencionada, objetivando, assim, a transformação da realidade investigada por meio da análise crítica. Consideramos, contudo, que o Materialismo Histórico Dialético reflete o movimento na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, pois, a realidade evolui, bem como os significados e sentidos de docência e as necessidades

formativas dos professores não são estáticos, visto que estão essencialmente em constante dinamismo, e por essa condição devem ser investigados, contemplando o seu processo e sua historicidade, pois o conhecimento da história do objeto permite revelar sua essência.

É importante destacar que a dialética se expressa no mundo objetivo por meio de suas leis: lei da unidade e luta dos contrários; lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas; e lei da negação da negação. Essas leis são indispensáveis para o entendimento do movimento estabelecido na realidade objetiva e histórica da docência e das necessidades formativas dos professores do IFMA, por meio das interações sociais e da promoção de mudanças.

Ressaltamos que lei da unidade e luta dos contrários remete à compreensão dos significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a docência em contexto escolar, assim como as necessidades formativas dos professores do IFMA não são estáticas, pois se desenvolvem e se revelam, transformam-se ao longo da história, uma vez que as contradições oriundas do processo dialético são fontes inesgotáveis de desenvolvimento. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p. 109) evidencia que: “[...] O velho e o novo, o que nasce e o que morre nos objetos, não poderia deixar de entrar em contradição.”. Nessa perspectiva, esta é considerada o motor interno do desenvolvimento, haja vista que se constitui como elemento essencial para o avanço da uma prática docente mais desenvolvida.

As contradições acentuadas nos discursos dos partícipes desta pesquisa nos possibilitaram analisar que tanto as práticas docentes fossilizadas quanto as mais desenvolvidas formam uma unidade, e, também, que as necessidades formativas produzidas historicamente pertencem a uma totalidade e tendem a se excluir mutuamente. Entretanto, uma não pode existir sem a outra, apontando uma unidade indissolúvel, fruto do processo dialético imbricado de contradições que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento das formas de agir, de sentir e de pensar diante da problemática em questão.

A lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas aborda o processo dialético de desenvolvimento e/ou transformação das necessidades formativas e dos significados e sentidos de docência. Esta lei desvela que os fenômenos sociais também têm expressões quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p. 127) considera:

As mudanças quantitativas apresentam um caráter relativamente lento, contínuo, enquanto as qualitativas se interrompem, tem a forma de saltos. O desenvolvimento se manifesta, pois, como a união de duas formas ou fases distintas, mas interdependentes: continuidade e descontinuidade (forma de saltos).

Na nossa concepção, a lei em evidência ratifica as reflexões desenvolvidas neste trabalho. Assim, no intento de compreendermos cada vez mais a essência desta lei, recorreremos a Afanasiev (1968, p. 123), quando ele expressa o conceito de qualidade, ao afirmar que esta “[...] caracteriza uma coisa por algum aspecto determinado [...]” e que a quantidade “[...] peculiariza o objeto sob o grau de desenvolvimento.”. Já o caráter, “[...] dá uma ideia de conjunto do objeto.”. É preciso, claro, a lenta acumulação quantitativa (continuidade), porém, ela não afeta o caráter do objeto, mas, sim, a descontinuidade ou o salto que tem uma relativa rapidez e transforma o caráter do objeto (AFANASIEV, 1968).

Os professores, conforme a lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, são sujeitos sócio-históricos capazes de desenvolver níveis de consciência mais críticos, até mesmo a constituição de práticas inovadoras referentes à docência no *campus* em que trabalham. Dessa forma, desenvolvem os sentidos negociados e os significados compartilhados de docência em torno de uma prática docente mais desenvolvida.

A lei da negação da negação revela que a negação dialética é o resultado do seu processo de desenvolvimento (AFANASIEV, 1968). Implica, assim, na superação do velho, movido pelas contradições internas brotadas na relação da docência e das necessidades formativas dos professores. Ao enfatizarmos a incorporação do novo ao velho,

explicitamos que esse movimento possibilita o desenvolvimento do nível de consciência dos professores acerca de aspectos, por exemplo, relacionados à avaliação da aprendizagem e ao planejamento, sendo evidenciado tal desenvolvimento nesta investigação por meio do contexto colaborativo que foi estabelecido entre os partícipes.

Esta lei realça que a negação é inerente ao progresso da ciência e do conhecimento, pois é preciso reconhecer que o que está fossilizado na prática docente sustenta-se em teorias que não respondem mais às exigências atuais, fazendo-se necessário romper com velhas concepções, que possam dar lugar às novas. De antemão, o novo é criado ou recriado a partir do que já existe. Burlatski (1987, p. 93) afirma:

Esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega, a diferença entre as variações e movimentos progressistas e reacionários, condiciona no processo de desenvolvimento a conservação de resultados positivos obtidos em etapas anteriores e a repetição numa base superior dos traços gerais das fases de evolução antecedentes e atribui o desenrolar do processo de desenvolvimento a forma de um espiral.

De acordo com o movimento estabelecido condizente com o que reflete a lei, o autor em referência destaca a figura de uma espiral para ilustrar o movimento possível diante da existência da negação na realidade objetiva, por compreender que a natureza dos contrários é complexa, bem como o nascimento do novo e o fenecimento do velho com pertinência para o desenvolvimento do mundo. Se o partícipe acredita que sua prática carece de transformação e perspectiva algo novo (sem desconsiderar o velho, o já existente), é preciso focalizar nessa transição a possibilidade de novos contornos em movimentos não repetitivos e, sim, espiralados, especialmente pela caracterização dos IFs e sua pluralidade curricular.

Dessa forma, ao estudarmos um objeto segundo as leis da dialética, fazemo-lo nos seus movimentos, na sua mudança, pois,

pesquisar significados e sentidos de docência, e sua relação com as necessidades formativas, de forma dialética, implica não considerar essa relação na qualidade de objetos fixos, acabados, mas como movimentos espiralados. Para a dialética, tudo está em condições de se transformar, de se desenvolver. Colocar-se sob o ponto de vista da dialética significa movimentar-se, mudar a si e aos outros.

Além das leis às quais nos referimos, o método escolhido possui categorias determinadas e fundamentais, chamadas por Afanasiev (1968) de conceitos que refletem a realidade, quer sejam seus traços, seus nexos e suas propriedades gerais. Nesta Pesquisa Colaborativa, é importante explicitarmos as categorias que foram predominantes ao longo do trabalho, sendo que, a priori, discutiremos sobre necessidade e casualidade; na sequência, abordamos as categorias de causa e efeito, e realidade e possibilidade.

## **Necessidade e casualidade**

O homem coletivo sente a necessidade de lutar.  
(Chico Science)

A ideia que remete à palavra necessidade no trecho da música de Chico Science acentua atributos que compreendemos como indispensáveis à vida humana: a coletividade e a necessidade de lutar. Como no nosso cotidiano a palavra necessidade permite vários significados, queremos evidenciar que, nesta obra, ela será abordada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, pois consideramos que é uma categoria presente em qualquer sociedade, de qualquer época. Sendo diferentes umas das outras, as pessoas, em qualquer contexto, têm suas demandas individuais, e é na prática que emergem as necessidades.

As sociedades organizam as necessidades humanas de acordo com determinada estrutura e, dessa maneira, formam uma espécie de sistema de necessidades específico a cada uma. Por exemplo, a estrutura de necessidades regida sob o capitalismo



submete todas as necessidades à de posse. Nesse contexto, a pressão econômica estimula a necessidade quantitativa, impulsionando-a ao acúmulo de bens de forma incessante; e pode inibir necessidades que primam pelo bem-estar social e pela qualidade de vida do ser humano.

Marx (2011), certamente, foi o primeiro filósofo a caracterizar a instrumentalização das necessidades humanas na sua forma manipulativa, pois, quando nossos desejos e interesses estão sujeitos à vontade de outrem, isso representa a degradação da necessidade humana convertida em aparências. Camuflada pelo poderio e pelo domínio econômico, a necessidade se converte em mera aparência aliada ao suposto encanto que a mercadoria pode nos oferecer. Nesse sentido, Marcuse (1979, p. 26) chama a atenção para as falsas necessidades:

A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios comerciais, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades. Tais necessidades têm um conteúdo e uma função social determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum: o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos.

O autor em referência destaca quão sutilmente somos manipulados, especialmente por meio da mídia, que visa convencer o consumidor com belas propagandas ou anúncios comerciais cada vez mais sedutores. O resultado do controle em torno da necessidade manipulada é uma grande euforia, é uma pseudossatisfação da necessidade do ter em detrimento daquelas que são vitais para os homens.

Relacionando tais reflexões com esta investigação, declaramos que os partícipes compreenderam o que pode sustentar os sentidos de docência e as necessidades formativas imbricadas nessa relação no contexto dos IFs, pois, nesta Pesquisa Colaborativa, defendemos que o trabalho de reflexão e de colaboração produzido

coletivamente é fator desencadeador de transformação, tanto do pesquisador quanto dos professores colaboradores.

Isso não significa que não tenhamos necessidades naturais. Para Marx (2008), as necessidades classificam-se em naturais e socialmente produzidas. Assim, as necessidades de alimentação, vestimentas, moradia, por exemplo, são naturais porque, sem atendê-las, não temos a menor condição de sobrevivência física.

A ação de produzir provoca também novas necessidades, que não são simples exigências naturais ou físicas, mas produtos da existência. Sobre essa prerrogativa, Marx (2008, p. 220) afirma:

A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores.

Ao produzir para desvelar suas necessidades, os homens precisam se organizar socialmente, enfim, acabam criando e estabelecendo relações sociais. Dessa forma, os modos de satisfação tornam social a necessidade, inclusive a básica, da fome, que não é essencialmente natural, haja vista que as relações sociais, por exemplo, as de produção e de consumo, qualificam a forma de compreendê-la. As necessidades naturais de automanutenção são aquelas que a sociabilidade humana é capaz de requalificá-las, ou seja, as necessidades físicas para a manutenção do homem como ser natural são também sociais e historicamente determinadas (MARX, 2011).

O autor em referência também reflete acerca da contradição entre a moral e a economia, denunciando a exploração radical do homem pelo sistema capitalista, pois a reprodução do capital é o único objetivo da produção, o trabalhador ganha apenas para sustentar suas necessidades mais vitais, ou seja, para sobreviver e poder continuar produzindo.

Nesse âmbito, Afanasiev (1968, p. 169-170) ressalta que necessidade é “[...] o fenômeno ou acontecimento que sobrevém sem falta, sob determinadas condições”, e que aquela “[...] emana da essência, da natureza interna do fenômeno em desenvolvimento. É constante e estável em cada fenômeno.”. As necessidades advêm de manifestações externas, são inevitáveis, manifestam-se sob condições objetivas.

Assim, toda necessidade emerge na/sobre a prática, tendo em vista que esta constitui fundamento e critério de verdade, uma vez que é a partir da prática que damos a largada e voltamos transformados. Para Sanchez Vasquez (2007, p. 253), “[...] a prática não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]”, pois é no estabelecimento de múltiplas relações que alcançamos a essência inerente às práticas.

Nesses termos, é na condição de ser social, ou seja, de quem se relaciona, não só com outros seres humanos, mas também com a natureza, que o homem desvela suas necessidades. Estas se manifestam sempre sob determinadas condições objetivas, porém, suas condições são mutáveis. Consequentemente, as necessidades também mudam e se desenvolvem. Portanto, esta pesquisa realçou o movimento da significação de docência com as necessidades formativas, apontando a dinamicidade existente da gênese da educação profissional no Brasil até os dias atuais, quando da criação dos IFs.

Ao contrário da necessidade, há a casualidade, que, por sua vez, não tem caráter obrigatório, é instável e temporária, só se apresenta se houver uma causa. No entanto, necessidade e casualidade têm interdependência dialética, elas não existem separadas como categorias puras (AFANASIEV, 1968), visto que casualidade, sob certas condições, pode tornar-se necessidade e vice-versa. Partindo dessa ótica, verificamos que os partícipes desta pesquisa reconheceram que sua prática docente requer transformações, e que essa é uma necessidade de caráter multidimensional constituída ao longo do seu processo de formação

e das suas ações e que, sobretudo podem vir a minguar. Para tanto, só reconhecê-las e às suas causas não é o suficiente.

É preciso não somente vislumbrar a formação contínua como alternativa viável. Isso, por si só, também não bastaria, pois, por enquanto, haveria apenas uma possibilidade de mudanças. Diante do exposto, entendemos que o professor participe de formação crítico-reflexiva de educadores, por meio de adesão voluntária e em colaboração, por exemplo, dispõe das condições da possibilidade para tornar-se realidade.

Nessa direção, Bandeira (2014, p. 55) enfatiza que “Se as condições não forem criadas para compreensão da necessidade como premissa da possibilidade, não restam dúvidas, as necessidades ficam dissimuladas na sua forma mais comum, ou seja, nas casualidades.”. O contexto colaborativo, proposto por esta pesquisa, intencionou a manifestação das necessidades formativas dos professores partícipes a fim de relacionarmos com os significados e sentidos de docência produzidos por esses, ou seja, as condições foram criadas para tal.

Na literatura educacional, autores como Kauffman (1973) apontam uma definição considerada clássica entre educadores, a de que necessidade está implicada no distanciamento entre resultados atuais e aqueles a serem alcançados, ou seja, um vácuo ou uma lacuna existente entre dois pólos. Nessa perspectiva, o professor, ao trabalhar como docente concebe a formação contínua como ferramenta capaz de preencher espaços vazios gerados pela formação inicial e acumulados por várias demandas ao longo da carreira docente.

No entanto, o referido autor também redireciona a discussão sobre necessidade, evidenciando o seu caráter evolutivo e mutável quando considera a análise desta como algo imprescindível. Em outras palavras, considera-a provisória, suscetível a revisões e não definitiva, nem completa.

Relacionando a análise percorrida anteriormente por Kauffman (1973) com Bandeira e Ibiapina (2015, p. 49), realçamos que avançam quando consideram necessidades formativas sob a

ótica do Materialismo Histórico Dialético como “[...] possibilidades que emergem da categoria práxis, que tem seu ponto de partida na interpretação da realidade. O caráter material da práxis exige a discussão de sua história e das contradições implícitas”. Concordamos com as referidas autoras, e reforçamos nossa concordância de que é na práxis que as necessidades formativas emergem. Para consubstanciar nossa ideia, Vasquez (2007) afirma que a práxis é compreendida como prática social transformadora, sendo assim, não se reduz ao mero praticismo, tampouco à pura teorização.

Investigar acerca das necessidades formativas de professores do IFMA, e a relação destas com os significados e sentidos de docência por eles produzidos implica em estabelecer relações com o contexto histórico-social que, por sua vez, resulta de unidade dialética, pois se revela subjetivo e objetivo. Faz-se necessário, pois, apreendê-las sempre como possibilidades, pois essas necessidades não se constituem meramente como reflexos das condições objetivas em um determinado contexto.

Assim, entendemos que será por intermédio das relações com a natureza e com o outro que o homem produzirá os meios materiais para trabalhar suas necessidades, constituindo, dessa forma, sua historicidade, na capacidade consciente de si e do outro, bem como a que temos da realidade a qual pertencemos, não só de compreendê-la, mas, principalmente, de transformá-la. Vejamos a seguir, a categoria constituída pela causa e efeito.

## **Causa e efeito**

O materialismo dialético não entende por causa o objeto, a coisa, mas a interação dos objetos, das coisas, ou dos elementos e dos aspectos que formam o objeto, a coisa; e por efeito, as mudanças surgidas nos corpos, nos elementos e nos aspectos em interação.

(Cheptulin)

A epígrafe em destaque acentua a importância que o Materialismo Histórico Dialético confere à interação dos objetos (causa) e às mudanças nos objetos em decorrência dessa interação (efeito). Desse modo, tão importante quanto a discussão acerca de necessidades, é a premissa de que não há objeto de estudo sem causa e que a causalidade é inerente à realidade, e o homem, ator social desse contexto, constitui-se no processo do conhecimento e da prática.

Nesse sentido, entendemos que causa é o fenômeno ou o grupo destes fenômenos interdependentes, e ainda, são precursores e promotores de outro fenômeno, em síntese, afirmamos que o que se origina movido pela ação da causa seria o efeito (AFANASIEV, 1968).

O autor em referência destaca a importância de que na atividade prática temos a capacidade de distinguir as causas principais de um objeto estudado, e afirma que “Descobri-las permite nos compreender acertadamente a origem e a essência de um fenômeno, o lugar que ocupa entre os outros e as leis que regem seu desenvolvimento.” (AFANASIEV, 1968, p. 167).

Em se tratando de investigação sobre a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, se essa distinção envolvendo causa e efeito não for desenvolvida de forma radical e rigorosa, incorremos no risco de restringir a investigação às aparências da realidade pesquisada. É preciso, pois, descobrirmos o elo principal do desenvolvimento na perspectiva em que causa e efeito compõem unidade dialética.

Nesse âmbito, os procedimentos desenvolvidos em colaboração propiciaram as condições para fazer emergir as necessidades formativas dos partícipes como possibilidades de relacionarmos com as significações de docência para o desenvolvimento das práticas docentes críticas.

Diante do exposto, para pesquisar colaborativamente, modalidade pela qual optamos, os partícipes envolvidos no processo estiveram dispostos a aprender a colaborar de forma coletiva, sendo que a adesão destes ocorreu de forma volitiva e

consciente, pois cada um dos partícipes teve vez e voz na construção do objeto de estudo, e sentiu-se coprodutor de conhecimento, sem necessariamente ter que participar de todas as etapas da pesquisa.

## **Realidade e possibilidade**

Que não é o que não pode ser que  
Não é o que não pode  
Ser que não é.  
O que não pode ser que não  
É o que não  
Pode ser  
Que não  
Ê!

(Arnaldo Antunes)

Muito mais do que um trocadilho inteligível, a epígrafe em destaque traz um trecho da música “O quê”, de Arnaldo Antunes, e reflete, sobretudo, o que pode ser e não é, fala sobre o tornar-se algo novo ou diferente, assim como o que não pode ser algo, mas que carrega em si a chance de tornar a ser, pois, nas entrelinhas, o compositor fala de possibilidades. E, para discutir as necessidades, é imprescindível realçarmos as possibilidades, haja vista que, na ótica de Burlatski (1987, p. 103), a necessidade consiste em “[...] uma ligação que surge inevitavelmente desde que existam, para tal, as respectivas condições”. Ressaltamos que, a princípio, a necessidade é apenas uma possibilidade, pois essas condições devem ser favoráveis para que ela seja consolidada.

Ampliando essa discussão, Afanasiev (1968, p. 173) afirma que toda necessidade nova: “[...] não aparece sob nova forma e já acabada; no princípio, só existe a possibilidade, e só se transforma em realidade se as condições lhe forem favoráveis.”. Nesse sentido, Bandeira (2014) avança na discussão, ao considerar que as necessidades são produções sócio-históricas e aponta as condições subjetivas aliadas às objetivas como necessárias para que elas possam emergir.

Investigar acerca das necessidades formativas de professores do IFMA e a relação destas com os significados e sentidos de docência por eles produzidos implica em estabelecer relações com o contexto histórico-social, sendo que as necessidades resultam de unidade dialética, pois se revelam subjetiva e objetivamente. Faz-se necessário compreendê-las sempre como possibilidades, pois essas necessidades não se constituam meramente como reflexos das condições objetivas em um determinado contexto.

Será por intermédio das relações com o outro que o homem produzirá os meios materiais mediante suas necessidades, constituindo sua historicidade, ou seja, na capacidade consciente de si e do outro, e na que temos da realidade a qual pertencemos. Essa capacidade consciente deve permear não somente a compreensão da realidade, mas, principalmente, a sua transformação.

Ao estabelecermos relação com o que relatamos sobre necessidade e possibilidade, devemos evidenciar que é condição para o desenvolvimento do novo que as premissas ou as condições sejam criadas para tanto, pois só o diagnóstico da necessidade por si só não basta.

A esse respeito, Afanasiev (1968, p. 172) afirma que “Estas premissas do nascimento do novo, implícitas no que existe, receberam o nome de possibilidade.”. Desse modo, todo objeto embrionário contém a possibilidade de se transformar em realidade. Nesse âmbito, a realidade “[...] é a possibilidade levada a efeito [...]” (AFANASIEV, 1968, p. 174).

A transformação da realidade só é possível porque tudo em sociedade é o resultado de permanente encadeamento de processos. Toda coisa é, ao mesmo tempo, ela própria e seu contrário. Em todas as coisas, lutam duas forças contrárias, forças internas que se movem, ora no sentido da afirmação, ora no sentido da negação. Esse movimento gera contradições e é destas que advêm as mudanças. Se novas necessidades emergiram e se revelarem em espaços com as devidas condições materiais, sem dúvidas, o professor conseguirá imprimir nova direção na produção da sua história como docente e encontrará meios



adequados e em conformidade com a sua realidade, intencionando uma transformação (BANDEIRA, 2014).

Ressaltamos que a materialização de mudanças propostas nesta pesquisa é permeada pela formação crítico-reflexiva de educadores por meio de adesão voluntária e em colaboração. Tal proposição, por exemplo, é uma possibilidade que pode vir a ser uma realidade. Mas a ocorrência disso não é um ato automático, nem mecânico, haja vista que a condição de instituição com a proposta pedagógica de verticalização do ensino e pluralidade curricular inerente aos IFs não favorece para que seja oportunizado aos professores espaços e momentos adequados para formação.

Nesta pesquisa, possibilitamos o delineamento de formação contínua com base na reflexão crítica e na colaboração como fatores de transformação do pesquisador e dos professores colaboradores e, assim, elevamos nosso nível de consciência, concebendo as necessidades como possibilidades. Para tanto, o contexto colaborativo foi criado, e as condições oferecidas neste contexto foram favoráveis aos partícipes no tocante ao desvelamento de suas necessidades formativas e a relação dessas com os significados e sentidos de docência produzidos por professores.

De acordo com Bandeira (2014, p. 34), “[...] as necessidades são indicadores prenes de possibilidades para a condição colaborativa e reflexiva.”. Desse modo, considerando que a possibilidade é composta pela abstração do novo, que ainda não agregou todos os elementos imprescindíveis para tornar-se realidade, destacamos que a possibilidade pode ser abstrata e real.

Sob essa prerrogativa, Afanasiev (1968, p. 175) declara que a possibilidade abstrata ou formal “[...] é a que não pode ser realizada nas condições históricas presentes [...]”, enquanto que a possibilidade real “[...] é a que existe em condições históricas concretas, com as premissas necessárias para sua realização.”.

Salientamos que a possibilidade abstrata não deve ser confundida com impossibilidade, mas que carrega em seu bojo a premissa de tornar-se realidade, desde que as condições para tal sejam criadas, tornando-se real. Portanto, assim

como a sociedade se desenvolve, as possibilidades também se caracterizam pelo movimento.

Diante do exposto, quando os professores aceitaram participar desta pesquisa, as possibilidades de formação para produção de significados e sentidos de docência crítico-reflexiva inicialmente eram abstratas, contudo, criamos as condições concretas desde a escolha dos procedimentos adotados, a organização das entrevistas e o planejamento de cada sessão reflexiva, perpassando pelo uso da linguagem crítica e pela adoção de textos/artigos adequados para a temática estudada, objetivando compreender a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas por eles.

Dessa maneira, ressaltamos que a possibilidade abstrata se tornou realidade e, se levarmos em consideração que as necessidades possuem múltiplas formas de manifestação, precisamos garantir as condições adequadas dirimindo, assim, a natureza das causalidades.

Em síntese, as categorias compostas por necessidade e causalidade; causa e efeito; e realidade e possibilidade predominaram nesta investigação e foram assim explicitadas para fins didáticos, pois elas emergiram simultaneamente no processo investigativo.

A continuidade desta discussão exige que retomemos autores como Vigotski (2009), que à luz do Materialismo Histórico Dialético refletiu e produziu conceitos valiosos para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Este autor trabalhou muito, e rápido, pois, das suas reflexões, saíram valiosos estudos, que constituem hoje o corpo da Psicologia Sócio-Histórica, e que há muito entraram para os anais da literatura pedagógica.

Aliamos ao nosso referencial a tese de doutoramento de Prestes (2010), que aponta de maneira bastante criteriosa e cuidadosa as inúmeras adulterações e mutilações que as obras de Vigotski sofreram ao longo do tempo, especialmente pelo idioma russo não ser de fácil entendimento, nem tão difundido em outros países, especialmente nos do Ocidente. É com base na

obra dessa autora que optamos, assim como ela, pela grafia de Vigotski (com a vogal i).

Os estudos de Vigotski (2009) acerca do desenvolvimento do homem mostram que compreender o ser humano implica na necessidade de considerar sua relação com a natureza, pois, é nessa relação que o homem constrói, transforma a si mesmo e à própria natureza, possibilitando novas condições para sua existência. Encontramos em seus estudos fundamentos explicitando a pertinência de que não apenas os resultados desta investigação, mas, também, o próprio processo dela precisa ser explorado e explicado. Inicialmente, acentuamos a relação dos partícipes com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos, bem como as práticas que realizam, haja vista que, para conceber as ações do homem no meio em que vive, é necessário analisar a atividade humana e seu produto.

Nessa perspectiva, o objeto de nosso estudo foi delineado com a intencionalidade de investigar suas bases dinâmico-causais sem perder de vista as relações com a realidade sócio-histórica. Só assim, desvelamos a origem do objeto no seu processo de mudança, levando em conta o seu desenvolvimento histórico e reconstruindo-o a partir das diversas transformações pelas quais passou.

No contexto desta Pesquisa Colaborativa, os partícipes foram concebidos em seu aspecto social, por meio de suas relações com outras pessoas. É nesse movimento interativo que novos contextos são constituídos, especialmente pelas trocas vivenciadas e compartilhadas em contexto colaborativo de pesquisa, pois, quando os sentidos são negociados e os significados compartilhados, imprimem um distintivo em favor da construção do conhecimento, possibilitando o encontro de múltiplas vozes por meio dos discursos dos homens.

Investigar o objeto em pauta, partindo da sua gênese, permitiu-nos conhecer a evolução e a realidade dele. Analisamos as necessidades formativas, levando em conta seu processo de desenvolvimento, atentando-nos para sua historicidade, princípio

básico do método dialético. Considerando o processo do objeto investigado, em suas mudanças, desvelamos sua essência, reiterando que é somente em movimento que um objeto se mostra realmente. Ressaltamos que, sob essas considerações, constatamos mudanças ocorridas ao longo da investigação, como, por exemplo, as dos significados e sentidos produzidos pelos professores acerca da docência e da relação com as necessidades formativas que se desenvolveram neste estudo.

Vale salientar também que, nesse processo investigativo, as relações sociais que se estabelecem entre os homens, proporcionando o seu desenvolvimento, são mediadas pela linguagem, e essa, por sua vez, foi fundamental na formação dos partícipes como profissionais crítico-reflexivos, tendo em vista as necessidades dos contextos em que estão inseridos. Liberali e Magalhães (2009), apoiadas nas ideias de Smyth (1992), também destacam que é na e pela linguagem que os partícipes desenvolvem a reflexão crítica ao conceberem necessidades nos contextos particulares de ação.

A linguagem é basilar para que os professores, em contexto de formação, possam repensar sua prática docente, especialmente por meio da reflexão crítica e da colaboração entre seus pares. Imbuídos em uma mesma perspectiva histórica, constroem possibilidades de transformação da prática. Nesse âmbito, a linguagem instrumentaliza os professores, possibilitando-os a reflexão sobre suas ações, o seu fazer para agir em sala de aula, implicando, assim, um instrumento revolucionário que traz em si o próprio resultado (VIGOTSKI, 2009).

Sem a linguagem da reflexão crítica não teria sido possível aos partícipes o empoderamento sobre sua prática, ou seja, refletir criticamente e criar as condições necessárias para repensar sua ação em uma perspectiva histórica, construindo possibilidades de transformação da prática. Sob essa prerrogativa, proporcionou a compreensão entre necessidade e dever, confrontação com a realidade inerente ao contexto dos IFs, possibilitando a transformação da ação.

Assim, a linguagem teve papel relevante nesse processo, principalmente quando da promoção do confronto entre os sentidos de cada partícipe, bem como quando propiciou o desenvolvimento desses sentidos e quando os significados foram compartilhados (MAGALHÃES, 2008). Desse modo, desenvolvemos a pesquisa na perspectiva colaborativa e buscamos, ao longo da investigação, por meio da reflexão crítica e da colaboração, utilizar a linguagem como instrumento no sentido de atender aos objetivos estabelecidos.

A seguir, discorreremos acerca dos significados e sentidos.

### **Significados e sentidos: o compartilhamento e a negociação na travessia**

Só nos interessou uma questão fundamental: descobrir a relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento à palavra.

(Vigotski)

As intenções deste livro nos impelem à compreensão de significado e sentido baseada em Vigotski (2009), por isso, a epígrafe destacada revela o caráter processual envolvendo o pensamento e a palavra, pois a relação estabelecida entre ambos se constitui como componente fundamental desta investigação.

Para o referido autor, os significados se constroem ao longo da história humana por meio das relações sociais nas quais os homens estão inseridos e caracterizam-se por sua constante transformação. Assim, ao falarmos em significado, remetemo-nos às relações objetivas e subjetivas produzidas no processo da palavra compartilhada por todos que dela fazem uso. Nesta perspectiva, o sentido é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, dos valores e dos afetos que

poderão ser transformados quando produzidos outros sentidos ou significados (VIGOTSKI, 2009).

Nesses termos, ganham realce as ideias de Holzman (2002): os partícipes desta pesquisa, como seres sociais, são capazes de posicionar-se, por meio da linguagem, quanto aos significados e sentidos produzidos acerca da docência, assim como de desvelar as suas necessidades formativas, tornando o nível de consciência acerca da sua prática docente mais ampliado, oportunizando, dessa forma, novas possibilidades de transformação da sua ação.

Segundo Ibiapina (2011), o significado é a generalização da produção social, construída por meio das interpretações e dos consensos da sociedade; o sentido é um sistema de relações que são atribuídos às palavras, que se materializa no confronto das significações vigentes e da vivência pessoal, sustentados pelas atividades e experiências particulares de cada pessoa. Desse modo, propiciamos, em contexto colaborativo, as condições favoráveis, oportunizando a interação dos partícipes, por meio da reflexão, para que os sentidos de docência fossem negociados e seus significados compartilhados no desenvolvimento desta Pesquisa Colaborativa.

Ao investigarmos a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do *campus* Caxias, compreendemos que os sentidos têm relação direta com o significado social historicamente construído sobre docência e que, nesse contexto, a influência da própria condição de atores envolvidos na prática docente provoca interferência em seus discursos.

De acordo com Vigotski (2009, p. 412), “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.”. Implica dizer que quando o homem apreende o significado de uma palavra, ele torna-se capaz de agregar para si a experiência social que nela contém. Esse processo vai depender da individualidade de cada pessoa – o que faz com que uma mesma palavra possua um significado histórico, partilhado incontáveis vezes; e do sentido peculiar e pessoal para cada pessoa.

Destarte, os sentidos enunciados pelos partícipes são interligados à realidade e às vivências pessoais desses, enquanto o significado de docência, conforme destaca Vigotski (2009, p. 181), “[...] permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.”.

Ou seja, estamos sempre em um processo de ressignificação, uma vez que, ao intencionar expor uma ideia inicial, e ao pretender explicitá-la a um interlocutor que não só ouve, mas questiona, complementa, refuta, estamos elaborando novos significados a essa ideia. Em uma perspectiva dialógica, o sujeito se constitui como indivíduo na ação e na interação social, compartilhando significados e negociando sentidos sob a premissa de que o dialógico signifique, conforme acentua Ibiapina (2011, p. 121),

[...] tanto convergência, quanto divergência, aceitação ou recusa, acordo ou desacordo, entendimento ou não entendimento, avença ou desavença, conciliação ou luta, concerto ou desconcertos presentes nos discursos exteriorizados.

Interagindo, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam e escutam. Como as palavras estão sujeitas às mudanças sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido caracteriza-se por ser alterável, mediante as relações estabelecidas e as condições de interação no grupo social.

Sob essa prerrogativa, os significados e sentidos de docência são componentes inerentes às relações sociais estabelecidas pelos partícipes deste estudo, em contextos sociais e históricos que influenciam sua produção e que se transformam durante o próprio desenvolvimento de suas práticas sociais.

Vigotski (2009) apontou críticas ferrenhas às principais correntes e às tendências da Psicologia, refletindo que essas, ao estudarem a relação pensamento e linguagem sem fazer qualquer referência ao seu processo, não conseguiram dar um tratamento

diferente e inovador, pois sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Desse modo, significados e sentidos são dimensões do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e a subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e de constituição dos humanos, relação que jamais poderá ser considerada e apreendida dicotomicamente. Nessa ótica, Afanasiev (1968, p. 94) enfatiza:

É graças à linguagem que os pensamentos não só se formam como também são transmitidos e recebidos. Com palavras e grupos de palavras, o homem fixa o resultado da reflexão dos objetos reais em sua consciência, o que permite o intercâmbio de ideias dos homens de uma mesma geração e, ainda, que os pensamentos se transmitam de geração em geração. Não fossem a linguagem e a escrita, a valiosa experiência de numerosas gerações teria sido irremediavelmente perdida e cada nova geração seria obrigada a começar tudo de novo, no difícil processo de estudo do mundo.

Declaramos, desse modo, que o ser humano é constituído como consciente, na sua forma de agir, de pensar e de sentir, permeado pelo processo histórico, social e cultural construído interativamente com seus pares, por meio de instrumentos, especialmente da linguagem, de forma contínua, socializando-se e colaborando em sociedade.

Desse modo, destacamos também o pensamento, uma vez que linguagem e pensamento não devem ser vistos, de acordo com Vigotski (2009, p. 396), como se fossem “[...] dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica.”. Eles não se resumem a uma interseção, pois estão em permanente relação simultânea e mútua.

Podemos, então, afirmar que diferentes significações e sentidos de docência já foram desenvolvidos nos mais diversos contextos socioeconômicos e culturais, desde a criação das primeiras Escolas



de Aprendizizes, o que nos impele a analisar sua gênese e seu desenvolvimento, buscando compreendê-la a partir da interconexão dialógica escola/campus e sociedade. A mediação desenvolvida nesta pesquisa constituiu-se por meio da linguagem, quer seja pelos ditos ou pelos não ditos dos partícipes. A respeito da mediação, Lenin destacou, notadamente, a sua função transicional dinâmica, pois declarava que tudo era mediado, fundido em um, ligado pelas transições. A mediação está relacionada não só com a unidade dos contrários, mas com a transição de cada qualidade, propriedade, aspecto em cada uma das outras (BOTTOMORE, 2012).

Para tanto, os partícipes denotaram abertura e disponibilidade à nova tessitura no pensar, no sentir e no agir, pois é condição para o estabelecimento da relação entre aquilo que o homem é com aquilo que ele pode vir a ser mediante as relações sociais. As linguagens sejam elas verbais ou escritas, como signos realizam relação social na qual habitam as possibilidades do tornar-se humano, tanto quanto as de avançar para além de seus próprios limites (DELARIS JUNIOR, 2000).

A relação social humana é constituída historicamente mediante lutas sociais, imbuídas de poder, de modo indissociável e cultural, pois as interações sociais propriamente humanas são mediadas pela linguagem. Delaris Junior (2000) considera que a relação social, no ser humano, é histórica e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por instintos gregários, nem por leis guiadas pelo instinto, como aquelas existentes em outras espécies animais que vivem em grupos e/ou se organizam coletivamente.

As relações sociais estabelecidas no contexto colaborativo desta pesquisa possibilitaram a reflexão de significados e sentidos de docência, uma vez que delineamos nossas peculiaridades pessoais, diferenciamos nossos interesses e os posicionamentos dos outros, oportunizamos momentos em que ocorrem concomitantemente a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados.

Na subseção abaixo, apresentamos uma discussão acerca da Pesquisa Colaborativa, considerando que esse referencial foi basilar para a construção desta investigação.

## Pesquisa Colaborativa: todos juntos somos fortes

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas  
pessoas

(Gonzaguinha)

Como relata a epígrafe da música cantada por Gonzaguinha, ressaltamos a importância atribuída ao outro para nossos aprendizados e para nossa vida de um modo geral, pois é com base nessa interação que marcas são produzidas nas pessoas. Produções acadêmicas, tanto internacionais quanto nacionais, a citar: Desgagné (1997), Ibiapina (2004), Ibiapina e Ferreira (2004) e Medeiros (2007) demonstram que pesquisar um objeto fundamentado na Pesquisa Colaborativa como recurso metodológico tem relevância para o campo de pesquisas qualitativas, considerando que enfatiza o caráter coletivo do trabalho, enfoca questões de ordem prática e teórica, bem como compreende o agir profissional pautado no conhecimento teórico sobre a realidade.

Nessa investigação, a Pesquisa Colaborativa foi a modalidade de pesquisa pela qual optamos, pois o processo investigativo foi organizado de forma que os partícipes se sentiram instigados a envolver-se de contextos permeados de reflexão crítica e ficaram à vontade para externar as necessidades formativas mediante os significados e sentidos de docência produzidos em suas práticas no âmbito do *campus* no qual trabalham.

Sob essa perspectiva, salientamos que os partícipes são possuidores de competências diversificadas e, ao interagir uns com os outros em contextos de colaboração, essas competências se complementam e se ampliam, contribuindo para avançar no processo de investigação e de formação, pois, ao expressarem posicionamentos sobre suas práticas, proporcionam a coprodução de conhecimento e o desenvolvimento profissional, conforme

evidenciam Desgagné (1998), Magalhães (2006), Ibiapina (2008), entre outros.

No contexto desta investigação, optamos por utilizar dois princípios: o da dupla função (pesquisa-formação); e o da reflexão crítica compartilhada. Assim, refletir criticamente, a partir dessa perspectiva, fez-nos ter a compreensão dos discursos e das contradições da prática docente desenvolvidas no *campus* Caxias.

Desgagné (1997, p. 7) faz uma síntese do conceito de Pesquisa Colaborativa, acentuando a sua dupla dimensão:

- 1 – A Pesquisa Colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
- 2 – A Pesquisa Colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].

O princípio da dupla função, pesquisa-formação, foi efetivado de maneira que nós, partícipes, investigássemos os significados e sentidos de docência no contexto do IF, em favor da produção de conhecimento científico. Além de desenvolver a formação dos partícipes, também criamos possibilidades de desenvolvimento e transformação da prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. Já o princípio da reflexão crítica compartilhada foi acentuado quando os professores reconheceram a estreita relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, e que essa relação é dinâmica e coexiste conforme o contexto sócio-histórico, econômico e político. Assim, criamos contextos de reflexividade para que desvelássemos quais intenções e interesses abastecem determinadas ações sociais e como elas se reproduzem nas práticas docentes no contexto dos IFs.

Conforme Desgagné (1997), a Pesquisa Colaborativa só se desenvolve por meio de articulações e de relações bem negociadas entre partícipes e instituições escolares, universitárias e, no caso desta investigação, o *campus* Caxias. Ressaltamos que nessas articulações e relações, as preocupações dos pesquisadores aproximaram-se das preocupações dos professores partícipes,

dessa forma, foi instaurado um desafio colaborativo de pesquisa, de reelaboração de conhecimentos e de formação contínua, mediado, sobretudo, pela reflexividade.

Partindo da premissa de que a Pesquisa Colaborativa se constitui como investigação propícia ao desenvolvimento profissional, tornam-se cruciais para a sua materialidade as seguintes condições: a adesão volitiva, o apoio e o respeito mútuo, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações (DESGAGNÉ, 1997). Para efetivar essas condições, quando da constituição do grupo, destacamo-las de imediato. Inicialmente, explicitamos o que seria a adesão volitiva e, diante de nossa explicação e do entendimento dos partícipes, esses aderiram voluntariamente e coletivamente.

O envolvimento e o compromisso de todos nas discussões foi permeado de partilha de angústias, mas à base de confiança, de credibilidade no grupo, na escuta e no respeito mútuo, renovados a partir dos laços afetivos e cognitivos desenvolvidos nas relações constituídas ao longo dos estudos. Um dos princípios mais relevantes da Pesquisa Colaborativa é o fato de o pesquisador investigar a própria ação educativa, nela intervindo e constituindo-se como partícipe, pois todos são considerados usuários e coprodutores do conhecimento.

O cuidado com que foram criados espaços de colaboração e de reflexão crítica favoreceu para que os partícipes se sentissem disponíveis e confiantes para falar e ouvir uns aos outros, bem como externar seus modos de pensamento e de ação diante das práticas docentes desenvolvidas.

Outra condição, tão importante quanto às demais, foi a de liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas etapas da pesquisa. Noutras palavras, os partícipes desta investigação não estabeleceram relações hierárquicas verticalizadas. Nesse sentido, produzimos relações em conformidade com as decisões compartilhadas e democraticamente discutidas, a partir das quais tivemos liberdade para colocar nossas compreensões, concordâncias e discordâncias, sem que isso desviasse dos nossos

objetivos. Assim, como parte das decisões compartilhadas, negociamos as atribuições de cada um dos envolvidos no desenvolvimento da investigação, de forma a contemplar ações peculiares dos partícipes, bem como ações comuns imbricadas no desenvolvimento da pesquisa a fim de atingir os objetivos traçados.

Para atender aos requisitos necessários da reflexão crítica na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, recorreremos a Liberali (2010), que se apoiou em Smythy (1992) para expressar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, intencionando analisar a realidade, reiterando aos partícipes da relevância do processo sócio-histórico em que as significações e as necessidades formativas são produzidas, desencadeando as contradições e as possibilidades de superá-las.

Assim, as ações desenvolvidas oportunizaram espaços para a reflexão crítica e de colaboração, por meio de questionamentos sobre as necessidades formativas manifestadas pelos partícipes no âmbito do *campus* Caxias, bem como dos significados e sentidos de docência produzidos na realidade pesquisada, com o objetivo de rever modos de agir e de desvelar as práticas docentes que estão obscurecidas nos discursos durante as entrevistas, os encontros colaborativos e as sessões reflexivas.

Segundo Ibiapina (2008), nas pesquisas em colaboração, os elos que interligam o pensamento à ação do professor tornam-se mais evidentes. Assim, podemos, no contexto dessa Pesquisa Colaborativa, estreitar as relações aproximando cada vez mais os envolvidos no processo, pois, para todos os personagens, seja o professor, seja o pesquisador, a teoria e a prática são elementos cruciais nesse processo em que o conhecimento é produzido.

A colaboração é comumente atrelada à cooperação. Realçamos, portanto, as especificidades de ambas as ações, conforme Ibiapina (2008, p. 31-32) esclarece:

Em efeito, quando se fala de Pesquisa Colaborativa, supõe-se, inicialmente, que os docentes participem de todas as etapas ligadas à investigação formal e, também, que eles sejam responsáveis por delimitar, juntamente com o pesquisador, o

objeto de pesquisa, os processos de construção de análise dos dados, a apresentação e a publicação dos resultados obtidos com o estudo. De fato, colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada participante preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto.

A cooperação possui semelhanças com a colaboração, como na participação nas tarefas, por exemplo. Mas a cooperação não permite que as pessoas envolvidas sejam autônomas e tenham poder de decisão; as relações estabelecidas são hierárquicas e não igualitárias, impossibilitando a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos significados. A colaboração, por sua vez, coloca todos os partícipes em condições de igualdade no tocante à socialização de seus pontos de vista, considerando que negociamos não só as responsabilidades no processo investigativo e formativo, mas os sentidos; e compartilhamos significados.

Partindo dessa compreensão, os partícipes desta pesquisa assumiram compromisso nos processos dialógicos, especialmente nas ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, que favoreceram contextos de reflexão dos significados e sentidos de docência e a relação desses com as necessidades formativas, visando o processo pessoal e profissional dos envolvidos.

Ressaltamos que, em contextos colaborativos, o partícipe é considerado como sujeito cognoscente, crítico e capaz de articular e de produzir conhecimentos. Então, os partícipes desta pesquisa não se restringiram em apenas descrever e analisar suas necessidades formativas, mas a valorizar os sentidos de docência enunciados e a colaborar no processo de análise dessas. Segundo Ibiapina (2008, p. 23), a Pesquisa Colaborativa é uma prática totalmente voltada para a: “[...] resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional.”.

Direcionamos, então, o nosso olhar, como partícipe da pesquisa, para trabalhar conjuntamente com os demais, ou seja, privilegiamos, na Pesquisa Colaborativa, a compreensão e o processo compartilhado de constituição dos significados e sentidos. Vale salientar que a colaboração traz em seu bojo a contradição, pois se constitui como um processo em que os sujeitos, em torno de objetivos comuns, refletem criticamente os significados e sentidos de docência, manifestando seus pensamentos e suas ações. Assim, utilizamos procedimentos que favoreceram, de fato, a colaboração, enaltecendo o uso da reflexão crítica para que os partícipes revisitassem e repensassem suas práticas.

Buscamos criar as condições para que todos os colaboradores, e aqui nos incluímos também nesse grupo, elevássemos o nível de consciência para um mais desenvolvido acerca dos significados e sentidos de docência, compreendendo coletivamente as suas reais necessidades formativas, e que, fora do contexto colaborativo, solitariamente, dificilmente conseguiríamos alcançar.

Em síntese, a Pesquisa Colaborativa possibilitou saltos acerca de tais significados e sentidos, pois a possibilidade de transformação de suas práticas foi alcançada por meio do uso da reflexão crítica, que convocou os partícipes a desvelar as necessidades formativas com nível de conhecimento teórico ampliado e mais elevado, compreendendo que a teoria e a prática não se divorciam, nem se complementam. Ambas formam uma unidade. Diante do exposto, consideramos que a Pesquisa Colaborativa é processo complexo e que exige dos envolvidos coragem e desprendimento de pensamentos e de ações, porém desenvolve-se e revela-se como uma abordagem instigante. Vejamos a Figura 1, sintetizando a fundamentação teórico-metodológica adotada.

**Figura 1** – Síntese da fundamentação teórico-metodológica adotada na modalidade da Pesquisa Colaborativa



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora com base em Afanasiev (1968), Ibiapina (2008) e Desgagné (1997).

O processo dialético desta pesquisa nos respaldou para que escolhêssemos um referencial teórico-metodológico que não se limita a descrever a aparência das necessidades formativas, mas de desvelar a sua essência de forma colaborativa, tendo como teoria e método o Materialismo Histórico Dialético, que leva em consideração a materialidade do contexto de docência e situa professores como sujeitos sócio-históricos que internalizam as significações ao longo das vivências. Agora, explicitaremos o contexto da pesquisa e as atividades desenvolvidas no *campus* Caxias.



## **A materialidade da travessia: apresentação do contexto da investigação**

De acordo com Afanasiev (1968), a existência da matéria requer movimento, pois ela tanto se manifesta quanto se revela nele. A prova disso está nos fatos do cotidiano, bem como no desenvolvimento da ciência e da prática. Acentuamos que a materialidade do contexto que perpassa os IFs manifesta e revela as necessidades formativas de professores em movimento, bem como os significados e sentidos de docência.

A organização das entrevistas, dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas foi sistematizada com base nos objetivos da pesquisa. Assim, apresentamos a proposta e a modalidade da pesquisa adotada, analisamos os significados e sentidos de docência, compreendemos a caracterização e o que sustenta as práticas docentes dos partícipes.

O contexto em que se deu a pesquisa foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – *Campus Caxias*, inaugurado, oficialmente, em Brasília pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ministro da Educação, Fernando Haddad, no dia 27 de dezembro de 2010. Em 2011, iniciaram as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, esse *campus* possui 65 professores e 19 técnicos administrativos. Os 1470 alunos estão distribuídos em cursos integrados ao ensino médio (Agroindústria – duas turmas; Agropecuária – quatro turmas; Informática – três turmas; Vendas – PROEJA - uma turma; subsequentes ao Ensino Médio – Agronegócios – duas turmas; e concomitantes ao Ensino Médio (PRONATEC – Agronegócios, Informática).

No ensino superior, o *campus* Caxias possui cinco turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas; cinco turmas de Licenciatura em Química; uma turma de Licenciatura em Formação Pedagógica. Iniciou, em 2015, a segunda turma, do primeiro Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Diversidade Cultural na Educação, e em 2016 a primeira turma especialização em Educação e Ciências.

Por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), duas turmas concomitantes, já supramencionadas, foram criadas. Em 2016, 13 turmas de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC) para Caxias, e unidade Remota de Aldeias Altas – Maranhão.

Diversos convênios de pesquisa foram instituídos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico: com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), os projetos de iniciação científica com a implantação do módulo de apicultura no *campus* Caxias, dispendo de dois bolsistas, e a aprovação do projeto de implantação do Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEAPO/MEC/MCTI/CNPq); com o Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA) foram desenvolvidos dois projetos – Serviço de Apoio Psicopedagógico e Destino de Resíduos Sólidos em Unidades de Saúde em Caxias/Ma, e o projeto de fomento à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2012 e 2103; com a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), foi aprovado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), dois projetos foram aprovados com 20 bolsistas participantes dos cursos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas, além de quatro bolsas para supervisores que foram professores da rede pública estadual em Caxias.

Em 2012, foram aprovados também, junto à CAPES, a implantação do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), com o objetivo de elevar a qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Com relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-JR), no ano de 2011, 16 projetos foram aprovados com 20 bolsistas. Em 2012, foram aprovados 17 projetos, com 18 bolsistas, e, em 2013, mais 19 projetos foram implementados.

Além dos convênios desenvolvidos para apoio à pesquisa científica, foram celebradas parcerias com empresas para fomentar estágios para alunos do *Campus* Caxias, dentre elas

podemos citar: Itapecuru Bioenergia da cidade Aldeias Altas (dois alunos contemplados); Banco do Nordeste do Brasil (um aluno); Caixa Econômica Federal (cinco alunos); Ministério do Trabalho (dois alunos); Polícia Rodoviária Federal (dois alunos); Clube de Diretores Lojistas (dois alunos); e Convênio entre o IFMA – *Campus Caxias*, a Prefeitura Municipal de Caxias e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que visa implantar projeto de Agricultura Familiar nas áreas de caprinocultura e avicultura, além de implantação de pastagens. Alguns estágios supracitados foram realizados via Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Os projetos de extensão que estão sendo desenvolvidos nesse IFMA: Amigo Carroceiro, Avicultura Alternativa, Reaproveitamento de Alimentos, Meliponicultura, PROIFMA, preparatório de alunos carentes para entrada no seletivo dos cursos do IFMA, Curso de Saúde Vocal e Curso de Elaboração de Projetos de Pesquisa, com professores da rede municipal, e Licenciatura na comunidade, dentre outros.

Diversos programas estão sendo desenvolvidos no *campus Caxias*, favorecendo o ensino e a inclusão social. A primeira turma do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES) iniciou em 2012 e hoje conta com duas turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas, em parceria com as prefeituras de Aldeias Altas e de São João do Sóter.

Em convênio com Ministério da Educação (MEC), foi aprovado e implantado o Programa Mulheres Mil, com o objetivo de trabalhar em favorecimento de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o qual terá quatro turmas de 100 alunas no Curso de Garçonete e de Auxiliar de Vendas. Foi aprovado para o *Campus Caxias* o valor anual de R\$ 100.000,00 para fomentar a capacitação das mulheres. Em 2013, mais 100 mulheres foram qualificadas nos cursos de Cuidadora de Idoso, Auxiliar Administrativo e Auxiliar de Saúde Bucal.

O *Campus Caxias* conta, também, com o Núcleo de Apoio a Pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE), com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Índios e Descendentes (NEABI),

e com o Núcleo de Qualidade de Vida (NQV) que desenvolvem atividades acadêmicas em articulação entre alunos, instituições e comunidades da cidade de Caxias.

Ainda em 2012, foi aprovado pelo Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI), via chamada pública, o Centro de Vocação Tecnológica (CVT), no valor de R\$ 2.000.000,00. O CVT visa trabalhar os arranjos produtivos locais<sup>7</sup> (APLs) da cidade de Aldeias Altas, situada a 35 km de Caxias.

Após conhecimento do contexto da pesquisa, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados e que possibilitou aos professores do *campus* Caxias o desenvolvimento de práticas docentes e contribuiu para a resignificação da docência de forma mais reflexiva. Os procedimentos escolhidos foram: encontro colaborativo, entrevistas individuais e sessões reflexivas.

## **Travessia de desenvolvimento da colaboração: procedimentos metodológicos da pesquisa**

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia...”

(João Guimarães Rosa)

Diante da decisão de buscar alcançar o objetivo deste trabalho, não podemos, segundo o poeta da epígrafe, recusar a travessia. Nesse âmbito, Afanasiev (1968) assevera que é no processo de trabalho que o homem desenvolve a consciência, isto é, na prática. Isso implica dizer que, para possibilitarmos o desenvolvimento do nível de consciência dos partícipes, produzimos contexto colaborativo no processo de pesquisa por meio dos seguintes procedimentos:

<sup>7</sup> Arranjos produtivos locais (APLs) são caracterizados por serem constituídos como aglomerações territoriais de fatores econômicos, políticos e sociais, focalizados em um conjunto específico para desenvolvimento de atividades econômicas correlatas e que apresentam vínculos entre si de produção, interação, cooperação e aprendizagem. Tal conceito deriva da hipótese de que essas aglomerações possibilitam ganhos de eficiência e que os agentes que as integram não podem atingir individualmente – ou seja, que nelas está presente uma eficiência coletiva que confere às aglomerações uma vantagem competitiva específica (ERBER, 2008).

encontro colaborativo, entrevistas individuais e sessão reflexiva. Os procedimentos metodológicos explicitados nesta seção foram essenciais para produzirmos as condições concretas e necessárias para que os professores refletissem criticamente suas necessidades formativas, bem como os significados e sentidos de docência.

O universo pesquisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* Caxias, tendo como partícipes da pesquisa quatro docentes, sendo três do IFMA e uma da rede municipal de ensino de Teresina, pois esta é integrante do Núcleo Formar e demonstrou interesse em aderir à nossa investigação quando apresentamos a proposta de pesquisa no referido Núcleo. Lembramos que a adesão para ser partícipe em uma Pesquisa Colaborativa é volitiva e, portanto, sua inserção foi efetivada.

A seguir, tratamos sobre os procedimentos, começando pela explicitação do encontro colaborativo; em seguida, acerca das entrevistas e das sessões reflexivas.

## **Produzindo as condições para a travessia: o encontro colaborativo**

“[...] o caminho que a gente faz todo dia é difícil e muitas vezes “meu caminho é de pedra”.

(Epígrafe produzida no Encontro Colaborativo por Carl Sagan).

Adotamos como procedimento, os encontros coletivos, pois fazem parte do processo da Pesquisa Colaborativa na medida em que representa uma etapa na qual o pesquisador socializa com o grupo os objetivos e as questões de investigação, compartilhando com os colaboradores a sistemática de organização da pesquisa, uma vez que os objetivos, inicialmente, eram somente do pesquisador, e passam a ser sociais/coletivos por meio da adesão volitiva do grupo, assegurando-lhes o anonimato e o sigilo exigido para tal. Explicitamos acerca do instrumento legal chamado Termo de

Consentimento Livre (TCLE) e fizemos a negociação das atribuições e a escolha dos nomes fictícios.

Em outras palavras, ainda que cada partícipe permaneça com seus próprios objetivos, a adesão implica em compreender que a necessidade do pesquisador representa a sua e torne-se também a do grupo.

Iniciamos a inserção na pesquisa empírica após estudos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa científica. Para tanto, optamos por realizar, inicialmente, um encontro colaborativo, com o objetivo de apresentar para o grupo o referencial teórico-metodológico da pesquisa, bem como explicitar nossa necessidade e oficializar o convite à adesão dos partícipes para colaborar junto à produção de conhecimentos, desencadeando, dessa maneira, o processo de formação contínua.

Na ocasião, apresentamos o projeto de pesquisa, com todos os esclarecimentos, bem como as especificidades inerentes aos projetos dessa natureza. A epígrafe produzida no Primeiro Encontro Colaborativo, após a audição da música “Travessia”, de Milton Nascimento, realizado no dia 29 de junho de 2015, traz indícios de que as agruras e os dissabores da docência são recorrentes no âmbito do *campus* do IF e causam certo desânimo no desenvolvimento da aula do professor-colaborador.

No Encontro Colaborativo enfatizamos o teor formativo. Embora tal procedimento, esteja ancorado na perspectiva do trabalho colaborativo e na reflexividade, na ocasião não adotamos as ações reflexivas de informar, descrever, confrontar e reconstruir de Liberali (2010). Refletir inicialmente sobre os objetivos, a metodologia e o objeto de estudo da pesquisa eram ações primárias.

A respeito da epígrafe desta subseção, ela denota o pensamento de Morin (2001) quando designa a profissão de professor como complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das suas funções que, diante das implicações, dos conflitos e dos desafios constantes, e diante da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada e imersa numa realidade complexa, requer do professor ações e conhecimento

dinâmico e polivalente. Ainda assim, a docência constitui-se como atividade principal dos partícipes desta investigação.

Avaliamos que o encontro colaborativo foi de fundamental importância para o estreitamento de laços e para o entendimento de conceitos-chave que envolve a temática estudada, pois, nesse Encontro, privilegiamos o discurso dotado de reflexividade perante o objeto investigado, além de promover a pesquisa por meio dos estudos compartilhados e das discussões entre os partícipes com o uso da linguagem crítica, sem perder de vista a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, criando, assim, as primeiras condições para que houvesse a compreensão da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas pelos partícipes. A seguir, trataremos do primeiro encontro colaborativo.

### **Primeiro Encontro Colaborativo: trilhando na temática e no objeto de pesquisa**

“[...] posteriormente ele [Milton Nascimento] fala de: “já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver”. É algo para mim, um entendimento material da coisa, não basta eu ficar sonhando”.

(Epígrafe produzida por Carl Sagan no Primeiro Encontro Colaborativo)

Essa epígrafe foi produzida no Primeiro Encontro Colaborativo, que aconteceu no dia 29 de junho de 2015, às 14:30h em uma sala gentilmente cedida pela gestão do Instituto de Educação Antonino Freire, em Teresina, e evidencia que o sonho com a docência perfeita não é algo a ser perseguido e, sim, buscar as condições necessárias para desenvolvê-la.

Então, nesse primeiro encontro, apresentamos a proposta da pesquisa em minúcias, prestando os devidos esclarecimentos acerca dos objetivos desta, as temáticas contempladas em nossos

estudos, os princípios da Pesquisa Colaborativa, o método Materialismo Histórico Dialético em linhas gerais, os procedimentos metodológicos a serem utilizados, assim como as atribuições dos partícipes e a escolha dos nomes fictícios a serem adotados por todos.

Dialogamos sobre o uso da metáfora<sup>8</sup> “travessia” – termo remete ao que pretendemos alcançar no decorrer da pesquisa, às possibilidades do desenvolvimento de práticas docentes, que implicam em saltos qualitativos, especialmente na relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas dos partícipes.

Nas palavras de Burlatski (1987, p. 84), “[...] salto é a interrupção da continuidade, no processo do qual se realiza a substituição dos elementos duma qualidade por elementos duma outra qualidade [...]”, ou seja, as velhas quantidade e qualidade precisam ser substituídas por uma nova. Em outras palavras, a pesquisa não se constitui como mera formação a mais para os partícipes, pois propiciou mudanças nas práticas docentes desses, gerando substituições de ações cristalizadas por outras novas.

A travessia foi sendo trilhada pelos partícipes, colaborativamente, sendo que negociamos sentidos e compartilhamos significados produzidos nos nossos encontros. Devido à escolha metafórica, iniciamos o encontro lendo o texto “Construindo pontes”<sup>9</sup> (2015), de autoria desconhecida. Esta foi a acolhida do grupo e as boas vindas.

“Construindo pontes” conta a história de um carpinteiro que intercedeu numa vizinhança de irmãos intrigados – um deles, embora tivesse encomendado um muro para separar-se da convivência do outro, foi contrariado com o serviço prestado, pois a obra feita pelo carpinteiro foi uma ponte. O outro irmão, ao ver

---

<sup>8</sup> Metáfora é uma figura de linguagem que permite o uso de uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum, revelando relação de semelhança entre dois termos.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://metaforas.com.br/construindo-pontes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.



a ponte feita, atravessou-a para abraçar o mano e ambos fizeram as pazes. Refletimos sobre as possíveis relações entre docente e o carpinteiro da narrativa e as primeiras vozes começavam a se manifestar.

Revelamos o que nos impulsionou a realizar a pesquisa, ou seja, o desejo de mergulhar na realidade objetiva dos professores do IFMA, de desvelar as preocupações que povoam o imaginário destes profissionais, as contradições inerentes às suas práticas e a trajetória de sua constituição docente, tendo como referência os pressupostos da Pedagogia Crítica, proposta por Giroux (1997), bem como por Ibiapina (2014), Liberali (2010) e outros.

Por enquanto, o grupo mais escutava do que falava. Seguimos, destacando o objetivo geral e as questões centrais e norteadoras da pesquisa. Quando apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos, as vozes dos partícipes emergiram a respeito da Pesquisa Colaborativa.

Ressaltamos conceitos importantes abordados por Vigotski (2009), especialmente quando destaca que é na relação com indivíduos históricos e concretos que o homem produz a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela.

Os critérios para tomar parte neste estudo foram também evidenciados: adesão volitiva; encontrar-se em efetivo exercício do magistério no IFMA, *campus* Caxias; possuir no mínimo dois anos de experiência como docente.

Na sequência, lemos o conto africano “Ubuntu<sup>10</sup>” para refletirmos acerca de colaboração. Somente um partícipe conhecia este conto e os demais ficaram surpresos com a origem do termo, pois só tinham conhecimento do nome dado ao sistema operacional da Linux. A discussão acerca da colaboração fez emergir múltiplas vozes.

A modalidade da pesquisa foi explicitada, bem como o esclarecimento de que colaborar implica no “[...] compartilhamento

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/mensagens/3430096>>  
Acesso em: 13. jun.2015.

de conhecimentos de uma forma emergente, e não pode ser reduzido/separado dos conhecimentos individuais de cada um dos participantes [...]” (JOHN-STEINER; WEBER; MINNIS 1998, p. 774), e que a Pesquisa Colaborativa implica em investigação, formação e coprodução.

Na ocasião, os partícipes explicitaram de forma elementar e espontânea acerca de colaboração e isso sinalizou a urgência em retomarmos a discussão sobre colaboração na perspectiva adotada por esta investigação. Combinamos de retomá-las e demos continuidade com a leitura e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento sinalizador da adesão à pesquisa, conversamos sobre o cronograma e cada um ficou de pensar sobre um codinome e enviar para nosso *e-mail*. As atribuições dos envolvidos na pesquisa também foram debatidas e negociadas no grupo, conforme síntese no Quadro 1.

**Quadro 1** – Atribuições negociadas com os partícipes da Pesquisa Colaborativa

PESQUISADORA	PROFESSORES COLABORADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar das tarefas formais da pesquisa, tais como: organizar os encontros colaborativos e as sessões reflexivas;</li> <li>• Selecionar o material para estudo no intuito de instigar os partícipes a se envolverem cognitivamente e emocionalmente;</li> <li>• Apresentar e esclarecer aspectos significativos relacionados à pesquisa e aos procedimentos metodológicos;</li> <li>• Desempenhar o papel de questionadora nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas;</li> <li>• Produzir relatórios com base nos discursos enunciados pelas partícipes a fim de serem discutidos e submetidos às suas aprovações.</li> <li>• Divulgar amplamente o resultado da pesquisa no meio científico, acadêmico e nas escolas/<i>campus</i>, seja individualmente ou em parceria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar ativamente das atividades propostas;</li> <li>• Responder as perguntas da pesquisadora, com a intencionalidade de trazer os conhecimentos prévios e de produzir conhecimento;</li> <li>• Ler antecipadamente as leituras dos textos propostos;</li> <li>• Ler os relatórios produzidos pela pesquisadora, assim como esclarecer aspectos que não estão claros e fazer alterações quando necessário;</li> <li>• Colaborar com as reflexões críticas e colaborativas e fazer questionamentos;</li> <li>• Divulgar os resultados da pesquisa juntamente com a pesquisadora.</li> </ul>

**Fonte:** Ibiapina (2008), adaptado pela pesquisadora no Encontro Colaborativo.

O Quadro 1, produzido por meio da negociação entre todos os partícipes, revela que o engajamento ativo nos processos reflexivos é primordial para alcançarmos outras compreensões que antes não conseguíamos sozinhos, tendo em vista que as relações dialógicas e de respeito mútuo foram cruciais para produzirmos um ambiente colaborativo e de reflexão.

Apresentamos a relevância da pesquisa, pois visamos ao enriquecimento e à produção do conhecimento no campo da formação contínua e do desenvolvimento profissional, bem como a transformação das práticas docentes dos professores do IFMA.

Para materializar uma ação transformadora, a Pesquisa Colaborativa requer que adotemos procedimentos condizentes com o alcance de nosso objetivo, também explicitados neste encontro, ou seja, o encontro colaborativo, as entrevistas individuais e/ou coletivas e as sessões reflexivas.

Enfatizamos, nesse encontro, que a contradição é elemento fundamental para o desvelamento de necessidades formativas e sua relação com os significados e sentidos de docência para a produção de práticas docentes mais desenvolvidas, uma vez que o Materialismo Histórico Dialético privilegia o processo de consciência mais crítica, perpassando necessariamente pela negociação de sentidos e pelo compartilhamento de significados.

Nesse âmbito, esclarecemos que esta investigação não tinha a intencionalidade de apresentar uma formação pronta e acabada, mas que, por meio de processos reflexivos, pudéssemos conhecer de onde brotam as nossas ações e porque agimos ou não de determinada forma. Ao nos aproximarmos do alcance dessas respostas, possibilitamos o desenvolvimento do nível de compreensão, de menos desenvolvido para crítico.

Para finalizar e selar o convite feito para adesão a esta pesquisa, a música Travessia<sup>11</sup>, de Milton Nascimento e Fernando Brant, foi interpretada, em seguida. Destacamos que ela não foi escolhida por acaso e os professores se sentiram à vontade para falar, pois

<sup>11</sup> Travessia também nomeia o primeiro álbum de Milton Nascimento, lançado em 1967, acompanhado pelos músicos do Tamba Trio.

ressaltaram vários aspectos importantes quanto à trajetória rumo à docência, como o desânimo durante a licenciatura; a transição de uma bacharela para a docência; a lembrança de mestres ou autores que foram cruciais na escolha da docência (o grupo adotou como critério para escolha do codinome homenagear alguém ou um autor que, de alguma forma, teve influência na escolha da docência); e que ser docente é trilhar por um “caminho de pedra”<sup>12</sup>, apontando as dificuldades.

Embalados pela música e pela discussão, nós nos estendemos bastante, fazendo essas e outras relações, compartilhando experiências e vivências. Só no final do encontro, por volta das 18h, o grupo aceitou um lanche preparado para esse momento, pois a discussão foi ininterrupta e instigante.

Levando em consideração que os professores presentes nunca atuaram em pesquisas em Educação na condição de partícipe, chegamos às seguintes inferências: preliminarmente, mantiveram-se mais na escuta e, no decorrer da apresentação, sinalizaram o desejo em aderir à Pesquisa Colaborativa, uma vez que, geralmente, os IFs não oferecem formação contínua sistematizada e voltada especificamente para as necessidades formativas deles; depois, realçaram que aceitariam ser partícipes da pesquisa, sobretudo pelo motivo citado acima.

Acentuamos que esta pesquisa não se restringiu apenas ao teor investigativo, mas teve o foco na formação, visando o desenvolvimento profissional e a aproximação mútua entre os partícipes, o *campus* Caxias e a academia. Desde então, denominamos o nosso grupo de Travessia Colaborativa.

Vejamos, portanto, o perfil profissional dos partícipes que constituíram o grupo Travessia Colaborativa no Quadro 2:

---

<sup>12</sup> Trecho da música Travessia.

**Quadro 2** – Perfil dos partícipes do grupo Travessia Colaborativa

CODINOME	CRITÉRIO DE ESCOLHA DO CODINOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA
Carl Sagan	Codinome relacionado a Carl Sagan que foi um cientista, astrobiólogo, escritor norte-americano e suas obras foram cruciais para o partícipe tornar-se docente.	Licenciado em Ciências Biológicas-UESPI/2005;  Especialista em Gestão Ambiental- CEFET-PI/2008 e em Biologia Parasitária-IFPI/2012;  Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ambiente e Saúde pela UEMA.	Dois anos no ensino fundamental; sete anos no ensino médio; e três anos no ensino superior.
Giovana	Codinome relacionado a uma professora do curso de Bacharelado, que instigou a partícipe a ser docente.	Bacharelada em Ciências Biológicas-UFPI/2008;  Licenciatura em curso de Formação Pedagógica para docentes atuarem na Educação Básica-IFMA/2014;  Mestrado em Ciências-UFRRJ/2010;  Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado em Investigación Agraria e Forestal, junto à Universidade da Coruña/Portugal.	Três anos no médio e no superior simultaneamente.
Pau-d'arco	Codinome relacionado a uma professora que a partícipe teve e que a influenciou a optar pelo curso de Pedagogia e, não, Engenharia.	Licenciada em Pedagogia-UFPI/ 2002; e Especialista em Educação de Jovens e Adultos- EJA-IFPI/2010.	16 anos no ensino fundamental.
Sal	Codinome relacionado a uma importante professora que a partícipe teve na infância chamada Salvani.	Licenciada em Pedagogia-UFPI/1997; e especialista em Supervisão Escolar e Psicopedagogia/UESPI/2006; e mestranda em Educação-UFPI/2015.	Dez anos no ensino fundamental; nove anos no ensino superior; e três anos no ensino médio.

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora com base nas informações que os partícipes enviaram por e-mail e esclarecidas posteriormente nas entrevistas.

Todos os partícipes do grupo têm pós-graduação em nível de especialização. Dos quatro partícipes, dois estão fazendo mestrado e, uma, doutorado. A partícipe Giovana tem um diferencial dos demais no tocante à formação acadêmica, pois é bacharela em Ciências Biológicas e só posteriormente, ao ser aprovada em concurso do IFMA, concluiu o curso de Formação Pedagógica para docentes da Educação Básica, assim, é a que possui menos experiência como docente, pois começou a atuar na área somente quando do seu ingresso no *campus* Caxias.

No que se refere à experiência como docente, o tempo de exercício no magistério varia entre quatro e 16 anos, sendo que ocorre maior concentração dos professores nas faixas intermediárias, entre sete e 16 anos de docência. Em relação ao tempo de serviço no magistério dos partícipes, a distribuição que vai do ensino fundamental, perpassando pelo médio, até o superior.

Em seus estudos, Huberman (2002) classifica a carreira do professor em etapas básicas, as quais não devem ser concebidas como fases estáticas ou lineares, mas por meio de uma relação dialética: entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, de descoberta e de exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e de pertencimento a um círculo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momentos de questionamentos e de reflexão sobre a carreira; serenidade, distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, finalmente, a fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Conforme o tempo de atuação na docência dos partícipes, podemos depreender, com base nos estudos de Huberman (2002), que se trata da constituição de um grupo eclético, considerando que, para o autor em referência, a construção da experiência profissional se dá fundamentalmente no início da carreira, na fase de exploração, como no caso da partícipe Giovana. E os demais partícipes, Carl Sagan, Sal e Pau-d'arco, os quais estão inseridos na

fase de diversificação de questionamentos, é a fase de estabilização e da experimentação de novos desafios.

O grupo ficou assim composto até o final desta investigação. Para orientar as sessões reflexivas, utilizamos como recursos os dados produzidos no primeiro encontro e o conteúdo extraído das entrevistas individuais. A seguir, abordaremos as entrevistas individuais.

## **Produzindo as condições para a travessia: as entrevistas individuais**

Olha! O que é a docência? É difícil essa pergunta! [...] A docência é minha profissão. Hoje eu não sou bióloga, sou professora. Então, principalmente, é minha profissão. [...] que eu consegui realizar alguns sonhos, [...] é também uma profissão que me escolheu, que... apesar do cansaço, apesar da rotina, as vezes é puxado, é... A profissão que quando eu chego, eu me sinto bem.

(Trecho da Entrevista com Giovana).

A escolha dos procedimentos requer tessitura criteriosa e coerente com os propósitos da investigação. Escolhemos as entrevistas individuais porque, além de se adequarem às necessidades desta pesquisa, permitem o aprofundamento nas questões do processo investigativo, auxiliando na produção dos dados, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos a respeito de algo que possa não ter ficado claro para o investigador. A epígrafe escolhida foi produzida na entrevista da partícipe Giovana e retrata uma parte do teor do conteúdo desenvolvido neste procedimento explicitado.

Para reforçar essa afirmação, recorreremos a Freitas (1971), quando evidencia que a entrevista não se reduz à troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como produção de linguagem, portanto, dialógica, na qual é o

sujeito que se expressa, mas é a sua voz que carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade do seu grupo.

Dentre os tipos de entrevistas encontrados na literatura, optamos por utilizar a individual, pois essa modalidade: possibilita a interação, favorecendo a produção particular do dialogismo entre os partícipes; proporciona diferentes condições favoráveis no tocante à produção do discurso; alicerça situações dialógicas e a espontaneidade dos partícipes, viabilizando, dessa forma, análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo (IBIAPINA, 2004).

Realizamos entrevistas individuais com os partícipes, com o objetivo de produzir dados e informações referentes às suas necessidades formativas, fator fundamental para compreendermos a relação deles com os significados e sentidos de docência que produzem. A realização das entrevistas individuais envolveu o percurso de formação dos professores do IFMA, evidenciando como se deu ingresso de cada um na profissão, bem como os fatos marcantes que ocorreram em suas vidas e que estão associados à decisão de ser professor.

O roteiro a seguir, configura-se como aspecto a ser evidenciado na estruturação e na condução de cada uma das entrevistas:

- Motivações que o levaram a optar pelo magistério;
- Recordações mais marcantes no decorrer da sua escolaridade ou graduação;
- Tempo de atuação na docência;
- Relatos de como aconteceu a travessia da docência na Educação Básica (caso tenha ocorrido) para a docência na educação superior;
- Relação entre formação inicial e formação contínua com a docência desenvolvida;
- As compreensões acerca de necessidades formativas para o desenvolvimento da sua prática docente;
- O que é docência para você?
- Relato breve de como acontecem suas aulas, destacando



sua relação com os alunos e pares (como se sente; como planeja e como conduz sua prática; a escolha do conteúdo; recepção dos alunos, entre outros).

Dessa forma, as entrevistas representaram oportunidade para os professores partícipes refletirem sobre suas práticas de formação contínua, na medida em que mergulharam na própria história, rememoraram as experiências vividas, exigindo deles certo distanciamento, um retroceder espaço-temporal. Negociamos, ainda, os objetivos das sessões reflexivas; os procedimentos de trabalho; os tipos de relação e a necessidade do envolvimento colaborativo entre os partícipes; os instrumentos de produção e de análise de dados; as formas de publicação e de acesso aos dados produzidos; a coparticipação na divulgação dos resultados; a necessidade de realização de leituras e de encontros extras; o período de duração dos encontros e da própria pesquisa; a necessidade do anonimato.

Nesse âmbito, o pesquisador assume o papel de par promotor da dialogicidade, uma vez que negocia com os outros partícipes da pesquisa necessidades que representam conteúdos formativos. Essa negociação é feita pelo pesquisador com o objetivo de produzir, ao mesmo tempo, conhecimento científico e desenvolvimento profissional (MEDEIROS, 2007).

Vale salientar que uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a multiplicidade de vozes que participam do diálogo da vida, uma vez que compreendemos a docência para além da sala de aula. É considerando essa perspectiva da relação sujeito-outro, que Bakhtin (2003) acentua que somos resultados de várias vozes dos outros, dos que passaram por nossa história de vida, formaram nossa consciência e nosso mundo, e que estamos em constante transformação, em um processo que não para, é incessante. Por esses motivos, justifica-se a escolha desse procedimento de análise nesta investigação. Agora, explicitaremos acerca das sessões reflexivas.

## Produzindo as condições para a travessia: as sessões reflexivas

E os seres são capazes de se posicionar e quando eles se posicionam através da linguagem quando a gente vai falando a gente vai evidenciando nessa fala as questões das nossas necessidades, aí nessa fala a gente já pode ir refletindo sobre elas e que de certa forma já é um avanço.

(Trecho da Segunda Sessão Reflexiva produzida por Pau-D'arco)

As sessões reflexivas foram utilizadas como componente essencial à metodologia. Segundo Ibiapina (2008, p. 96), a sessão reflexiva é um procedimento que “[...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente.”.

Dessa forma, o procedimento possibilitou o estabelecimento de uma relação dialógica por meio da reflexão crítica, a citar, a epígrafe produzida na segunda sessão reflexiva pela partícipe Pau-d’arco, quando discutíamos sobre significados e sentidos. Os partícipes compartilharam teorias e práticas, desenvolveram um contínuo processo de reflexão frente aos significados e sentidos de docência, além de analisarem suas necessidades formativas e até mesmo questões outras (políticas, por exemplo) presentes nos significados e sentidos produzidos por eles.

A respeito da discussão gerada na sessão reflexiva, Liberali (2010), baseada em Smyth (1992), aponta algumas ações importantes que vão do descrever ao reconstruir: o descrever – momento em que o educador fala da sua própria ação, da prática por ele realizada; o informar – o partícipe apresenta suas explicações com base em teorias, o tipo de conhecimento que ele estaria privilegiando; o confrontar – momento de refletir sobre que valores embasam a prática docente; e o reconstruir – momento

de transformar a ação, planejar uma mudança por meio de possibilidades transformativas rumo ao desenvolvimento.

## **Primeira sessão reflexiva: Colaboração**

Nessa sessão reflexiva, iniciada às 14h30min, discutimos acerca da categoria Colaboração, explicitando o significado que compartilhamos nesta investigação, haja vista que o trabalho realizado na Pesquisa Colaborativa tem essa característica, fazendo-se necessário que os partícipes compreendessem o significado de colaboração para que, efetivamente, essa se materializasse e, assim, os partícipes pudessem se sentir instigados a aprofundar os estudos e melhorar a prática profissional.

A colaboração foi fundamental para que ocorressem as negociações de sentidos e o compartilhamento de significados produzidos pelos partícipes sobre a docência, bem como para compreender o movimento das necessidades formativas que são mutáveis. Para respaldarmos a análise relacionada a essa categoria, optamos pelos estudos de Magalhães (2004, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), John-Steiner (2000), entre outros, a fim de fundamentarmos os discursos produzidos na pesquisa.

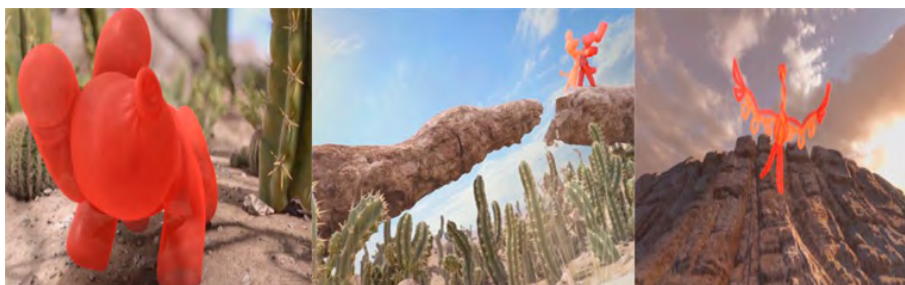
Para discutirmos em colaboração, alertamos que o significado dicionarizado aponta para o ato de colaborar, cooperar e ajudar (MICHAELIS, 2016). No entanto, o significado de Colaboração utilizado nesta pesquisa vai além do que o dicionário apresenta. Na primeira sessão reflexiva, debatemos sobre isso com os partícipes.

No início da sessão, exibimos o vídeo, animação, de Cláudio César Belezio, chamado “Baloon Tango”, extraído do sítio YouTube<sup>13</sup>, no qual os personagens são dois balões aparentemente frágeis e impotentes que enfrentam uma travessia no deserto com inúmeros obstáculos (vegetação espinhosa, pedras e morros), provocando transformações neles, porém, com a colaboração mútua, que eles se dispõem a desenvolver, a travessia é caracterizada

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZZE1ghFKzWg>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

pelo movimento da dança e realizada com sucesso, apesar dos percalços, tendo como ápice o momento em que ambos formam uma unidade em direção a novos horizontes. Vejamos algumas imagens que ilustram o vídeo exibido:

**Figura 2** – Cenas do filme “*Baloon Tango*” que retratam colaboração na travessia



**Fonte:** Extraído do sítio YouTube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZZE1ghFKzWg>>. Acesso em: 4 out. 2015.

Ao serem questionados sobre docência, os partícipes desta pesquisa refletiram acerca de como fundamentam sua prática, se têm consciência desse referencial, se há relação da teoria com a prática, ou não, enfim, encontraram, nesse movimento de produzir significados e sentidos em contexto colaborativo, possibilidades para que suas necessidades formativas sejam desveladas no processo formativo, favorecendo o desenvolvimento de práticas docentes críticas e com nível de consciência elevado. Vejamos no Quadro 3, alguns questionamentos realizados nessa sessão:

**Quadro 3** – Ações desencadeadas na primeira sessão reflexiva com o grupo Travessia Colaborativa

Colaboração			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descreva sobre a origem e a filiação teórica da Pesquisa Colaborativa, caracterizando-a.</li> <li>✓ Em que a Pesquisa Colaborativa se distancia e se aproxima dos demais tipos de pesquisa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informe e explique quais as funções da Pesquisa colaborativa.</li> <li>✓ O que é colaboração? Qual a diferença em relação à cooperação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A leitura do texto evocou situações do seu cotidiano profissional que revelam a presença e/ou a ausência de colaboração? Relate.</li> <li>✓ De que forma estas discussões podem contribuir com a prática docente que desenvolve?</li> <li>✓ Ao avaliar sua prática, você considera que vivencia a colaboração no sentido defendido no texto? Exemplifique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No que se refere à colaboração, o que você considera que precisa melhorar em sua prática, na relação com os colegas de trabalho e com os alunos?</li> <li>✓ De que maneira você espera que este tipo de pesquisa possa colaborar para sua atuação enquanto docente?</li> </ul>

**Fonte:** As questões reflexivas utilizadas nessa sessão são baseadas em Liberali (2010).

As sessões reflexivas proporcionam, segundo Magalhães (2004, p. 82), “[...] uma nova organização discursiva [...]”, que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica.

Por esses motivos, justificamos nossa escolha por utilizar esse procedimento, sinalizando a possibilidade de que ele amplia o desenvolvimento da reflexividade dos participantes. Trilhados os procedimentos teóricos e metodológicos, fizemos o plano de análise dos dados produzidos em todas as etapas da Pesquisa Colaborativa, que foram organizados de modo a permitir a análise crítica deles, ressaltando, portanto, os aspectos qualitativos da pesquisa, uma vez que foram escolhidos criteriosamente para possibilitar alternativa teórico-metodológica no desenvolvimento profissional desses docentes.

Dessa forma, teoria, método e temática têm que manter coerência entre si, pois estudar um objeto historicamente produzido, como a docência, significa fazê-lo no processo de mudança,

requisito básico do método dialético. Pretendemos dessa forma, investigar a gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

A escolha dos procedimentos já apresentados revela muito dessa coerência na materialização da Pesquisa Colaborativa, a exemplo dos que utilizamos, ou seja, o encontro colaborativo, as entrevistas individuais, e as sessões reflexivas em contexto colaborativo.

A sessão reflexiva finalizou-se às 18h e instigou a reflexão crítica, constituindo-se como delineador de questionamentos sobre as práticas reais estabelecidas pelos professores, permitindo refletir sobre as experiências pessoais e os processos formativos que norteiam a docência desenvolvida no *campus* Caxias.

Os questionamentos provocados nas sessões fizeram emergir as contradições e geraram conflitos que permitiram o reconhecimento das reais necessidades formativas implicadas na prática dos partícipes, na teoria e no contexto específico dos IFs, propiciando um permanente processo de conscientização em que a colaboração e a reflexão crítica foram utilizadas como componentes essenciais para o desenvolvimento das práticas docentes.

Nessa direção, reiteramos que o conhecimento produzido nesse contexto colaborativo é continuamente criado e recriado, e é produzido por nós, coletivamente, buscando e tentando dar sentido à nossa prática docente e quiçá, ao nosso mundo. A seguir, discorreremos sobre a segunda sessão reflexiva realizada.

## **Segunda sessão reflexiva: significados e sentidos de docência e a relação com as necessidades formativas de professores**

A segunda sessão foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2016, iniciando às 8h30min, e teve como objetivo analisarmos os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores. Para tanto, distribuímos tirinhas da personagem Mafalda que remetiam a reflexões acerca da compreensão de

significado e de sentido. Mafalda é uma personagem criada em 1962, pelo cartunista argentino Quino, que possui uma visão aguçada do mundo e usa a personagem para questionar assuntos como humanidade e paz mundial.

A análise das tirinhas fotocopiadas da Mafalda serviu como mote para relacionarmos o ácido humor da personagem com os conhecimentos prévios e as compreensões que os partícipes obtiveram com a leitura do texto socializado por *e-mail*. Vejamos a tirinha analisada:

**Figura 3** – Tirinha da Mafalda – subsídio para a segunda sessão reflexiva



**Fonte:** Disponível em: <<http://tirasdemafalda.tumblr.com/>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

A tirinha sugere uma reflexão abrangente acerca do significado de Democracia. A personagem demonstrou reação peculiar ao se manifestar de maneira divergente a respeito do significado lido no dicionário, uma vez que a sua prolongada gargalhada denota ironia quanto ao sentido que ela atribui à palavra Democracia.

Dando continuidade à temática estudada, adotando um artigo produzido durante estudos desenvolvidos no núcleo Formar, cujo título é “Os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores do IFMA, *campus* Caxias”, de autoria desta pesquisadora. A discussão do artigo foi norteadas por questionamentos diversos, dos quais, selecionamos e apresentamos alguns no quadro a seguir. Para fins didáticos, apresentamos aqueles que representam as ações inerentes à sessão reflexiva, haja vista que elas não têm obrigatoriedade de emergir de forma retilínea:

**Quadro 4** – Ações desencadeadas na segunda sessão reflexiva com o grupo Travessia Colaborativa

<b>Os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores do IFMA – Caxias</b>			
<b>Descrever</b>	<b>Informar</b>	<b>Confrontar</b>	<b>Reconstruir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que você compreendeu sobre Significado e Sentido?</li> <li>✓ Qual o papel da linguagem na produção de significados e sentidos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As necessidades formativas dos professores se desenvolvem? Explique como isso ocorre.</li> <li>✓ Caracterize a docência e as necessidades formativas dos professores nas perspectivas técnica; tecnológica e crítico-reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacione a discussão do texto estudado com sua prática, ou seja, em qual das perspectivas estudadas está ancorada a sua prática?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A discussão provocou mudanças sobre o conhecimento de tais temáticas? Quais?</li> <li>✓ O que você faria diferente a partir destas discussões de hoje em nosso encontro?</li> </ul>

**Fonte:** As questões reflexivas utilizadas nesta sessão são baseadas em Liberali (2010).

A discussão desencadeada nessa sessão foi permeada por outros questionamentos e focalizada nos significados e sentidos de docência nas perspectivas técnica, tecnológica e crítico-reflexiva, sendo que, no decorrer da sessão, os partícipes mencionaram, de forma recorrente, a equiparação das práticas pedagógicas e docentes como se fossem sinônimas. Ao perceber esse discurso, questionamos sobre tal situação e o grupo assumiu que realmente confunde as duas e, por causa dessa distorção, combinamos que discutiríamos sobre isso na sessão reflexiva seguinte.

Todos os partícipes estiveram presentes na sessão explicitada e a encerramos às 12h degustando o tradicional lanche. Agendamos a sessão seguinte e todos demonstraram engajamento e motivação para o estudo da próxima temática, como veremos a seguir.

### **Terceira sessão reflexiva: Práticas educativa, pedagógica e docente**

A terceira sessão reflexiva do grupo Travessia Colaborativa aconteceu no dia 19 de março de 2016, às 08h30min. Depois de retomarmos brevemente a discussão da sessão anterior, para



aquecimento das reflexões, exibimos o videoclipe legendado da parte II da música “*Another Brick in the Wall*”, da banda Pink Floyd. Todos os partícipes conheciam a música, no entanto, a apreciação do videoclipe foi inédita.

A banda de rock Pink Floyd é de origem britânica, formada em Londres, em 1965, que atingiu sucesso internacional, tendo seu trabalho marcado pelo uso de letras filosóficas e experimentações musicais. A escolha da música “*Another Brick in the Wall*” que em português significa “Mais um tijolo no muro”, foi por fazer duras críticas ao rígido sistema educacional, retratada no videoclipe por meio de ações autoritárias do professor e de metodologia punitiva como veremos imagens a seguir:

**Figura 4** – Cenas do vídeo clipe música “*Another Brick in the Wall*”



**Fonte:** Extraído do sítio YouTube, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hx\\_01jpTfD4](https://www.youtube.com/watch?v=hx_01jpTfD4)>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Dessa forma, analisamos o vídeo e, simultaneamente, fomos relacionando com o capítulo Práticas educativa, pedagógica e docente, do livro “*Pedagogia e prática docente*”, de autoria da Maria Amélia Franco (2012). Na sequência, solicitamos que os partícipes caracterizassem cada prática conforme os atributos destacados pela autora, e realizamos a socialização do quadro de caracterização das práticas educativas, pedagógica e docente e da análise do texto. Após a discussão sobre as práticas, o grupo constatou que elas se inter-relacionam, mas não são sinônimas. Vejamos o quadro 5 com alguns dos questionamentos realizados:

**Quadro 5** – Ações desencadeadas na terceira sessão reflexiva com o grupo Travessia Colaborativa

Práticas educativa, pedagógica e docente			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O PPP do <i>campus</i> deixa claro qual prática deve ser desenvolvida pelo corpo docente?</li> <li>✓ Como a gestão/ coordenação lida com as questões acerca de espaços formativos para reflexão sobre a prática docente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informe a caracterização das práticas educativa, pedagógica e a docente segundo Franco.</li> <li>✓ Qual a relação que essas práticas mantêm entre si?</li> <li>✓ E como essa relação se dá no <i>campus</i> Caxias?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Você desenvolve qual prática?</li> <li>✓ Ela beneficia aprendizado dos alunos?</li> <li>✓ Narre uma situação que evidencie como a sua prática se caracteriza.</li> <li>✓ A sua prática serve a quais interesses?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como deveria ser a formação contínua e a relação dessa com suas necessidades formativas?</li> <li>✓ O que fazer de diferente para exercer ter prática docente crítica?</li> <li>✓ A discussão de hoje possibilitou algo para mudanças na sua prática docente?</li> </ul>

**Fonte:** As questões reflexivas utilizadas nessa sessão são baseadas em Liberali (2010).

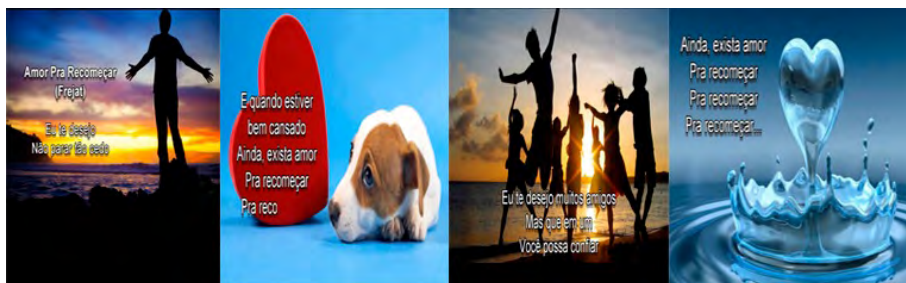
Considerando que cada prática tem seus atributos, indagamos sobre qual delas a prática dos partícipes estava ancorada e todos responderam que estavam alinhados com a pedagógica, que, para a autora em referência, é a mais desenvolvida. Contudo, ao ser impelido a evidenciar qual referencial fundamenta a prática de cada um, o grupo manifestou conflito e desejo de recuar quanto à primeira atribuição relacionada à pedagógica. Diante disso, cada um sentiu necessidade de retomar os atributos analisados e de refletir criticamente sobre a sua prática.

Após a discussão gerada, finalizamos às 11h30min, convidamos o grupo para felicitar o partícipe Carl Sagan, que havia aniversariado, e comemoramos, também, a passagem do Dia da Mulher. Cantamos os parabéns e presenteadamos o aniversariante e as partícipes também. A seguir, explicitaremos a quarta e última sessão reflexiva.

## Quarta sessão reflexiva: Retomada da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas

A quarta e última sessão reflexiva aconteceu no dia 27 de maio de 2016, iniciando às 18h30min, com a presença de todos os partícipes. Assim como as demais sessões reflexivas, aconteceu no endereço residencial desta pesquisadora. Acolhemos os partícipes com uma música chamada “Amor Pra Recomeçar”, que é uma canção de Roberto Frejat. Ela foi inspirada no poema de Sérgio Jockymann e ressalta a amizade e a motivação para viver, independente da idade. Além disso, a música enfatiza sobre o agir sem medo, sempre, e que, apesar do cansaço, é possível recomeçar, sem precisar desistir de um objetivo, um amor. Vejamos algumas imagens na Figura 5:

**Figura 5** – Cenas do videoclipe legendado com a música Amor pra recomeçar



**Fonte:** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uVbq3fjXKew>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Nesses termos, tivemos como objetivo retomar as necessidades formativas destacadas no início da pesquisa, quando das entrevistas individuais. A relação dessas com os significados e sentidos de docência se deu por meio da leitura de trechos das entrevistas realizadas com cada um dos partícipes. Na ocasião, todos puderam rememorar as suas falas e confrontar com o que refletiam naquele momento final da investigação.

Nessa sessão, a leitura e as reflexões se concentraram em questionamentos condizentes com os excertos extraídos das entrevistas, bem como nas ações delineadas para informar, descrever, confrontar e reconstruir. Solicitamos que os partícipes fizessem a retrospectiva das temáticas estudadas e debatidas pelo grupo, informando os conhecimentos que foram construídos durante a realização da Pesquisa Colaborativa. Optamos por chamar de excertos, os recortes selecionados, pois, para Silva (2015), esses são constituídos de núcleo de enunciações representativos em torno dos objetivos pretendidos quando utilizados em pesquisa.

Ao analisar os excertos, partilhamos com os colaboradores responsabilidades pelos registros, pelas transcrições e pela seleção dos dispositivos de análise. Os partícipes autorizaram a publicação e a divulgação dos registros produzidos, e permitiram que a autoria do *corpus* escrito, que gerou esta obra, fosse assumida pela pesquisadora, embora as produções tenham sido constituídas pelo grupo.

Discutimos, ainda, se houve colaboração no decorrer da pesquisa e em quais situações, bem como sobre a relação estabelecida pelos partícipes envolvendo as necessidades formativas e os significados e sentidos de docência. Também indagamos acerca de possível desenvolvimento em suas práticas docentes – a partir dos estudos realizados na Pesquisa Colaborativa, explicitando-os –, dentre outros questionamentos explicitados no Quadro 6.

**Quadro 6** – Ações desencadeadas na quarta sessão reflexiva com o grupo Travessia Colaborativa

<b>Os significados e sentidos de docência e as necessidades formativas de professores do IFMA, Caxias</b>			
<b>Descrever</b>	<b>Informar</b>	<b>Confrontar</b>	<b>Reconstruir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descreva a retrospectiva das temáticas estudadas e debatidas pelo grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Informe os conhecimentos que foram construídos durante a realização da pesquisa.</li> <li>✓ Você considera que houve colaboração no decorrer da pesquisa? Por quê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual a relação que você estabelece entre as necessidades formativas e os significados e sentidos de docência?</li> <li>✓ Como essa relação é estabelecida em sua prática?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Você considera que, a partir dos estudos realizados na pesquisa, houve desenvolvimento em sua prática docente? Se sim, responda à questão seguinte; se não, explique o porquê.</li> <li>✓ Como os estudos e as reflexões contribuíram para ressignificação da sua prática docente?</li> <li>✓ Que fatores contribuíram para desenvolvimento da sua prática docente?</li> </ul>

**Fonte:** As questões reflexivas utilizadas nessa sessão reflexiva são baseadas em Liberali (2010).

Encerramos a sessão reflexiva às 22:00h avaliando, até aquele momento, os saltos evidenciados por cada um na sua prática docente. A seguir, explicitaremos o plano de análise dos dados produzidos nesta investigação.

**Plano de interpretação dos dados: a travessia requer organização, análise e síntese**

Nesta subseção, apresentamos o plano de análise dos dados produzidos nesta pesquisa. Utilizamos a Análise de Discurso Crítica, proposta pelo linguista britânico Norman Fairclough (2001), um

dos expoentes da Análise do Discurso, que se convencionou especificar como Crítica – Análise do Discurso Crítica (ADC). A existência da ADC é recente, data de 1990, porém, tal frescor teórico-metodológico não reduz à consistência já construída. Sua coerência se deve parcialmente ao fato de orientar-se linguística e socialmente na análise do objeto e de ter como foco a mudança social a partir da discursiva, a ponto de uma implicar na outra, mutuamente.

Optamos, também, por Ramalho e Resende (2011), que exploram os conceitos basilares da ADC e aprofundam a sistematização dos estudos críticos da linguagem, uma vez que a leitura em torno dessa análise é densa e está publicada predominantemente em inglês. As autoras também partilham da compreensão da ADC como abordagem interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social.

Nesses termos, adotamos o discurso como dispositivo teórico nesta investigação, e como esteio para desvelar as compreensões dos partícipes acerca das necessidades formativas e sua relação com os significados e sentidos de docência, perspectivando com esse desvelamento o desenvolvimento de prática docente crítica.

O uso de linguagem para a ADC é emoldurado no social, não no individual. Ela se ocupa dos problemas sociais, não tem em vista a linguagem ou o uso da linguagem por si só. Fairclough (2001, p. 90) propõe usar o termo discurso para designar “[...] o uso de linguagem como forma de prática social [...]”, implicando em tomar o discurso como uma forma de ação e assumir que sua relação com a estrutura social seja dialética.

Noutros termos, o social constitui o discurso e é por ele constituído. Considerando-o assim, nesse movimento recíproco, é possível visualizar a relação entre um conjunto de discursos particulares e uma situação social; e o núcleo dessa relação entre discurso e sociedade é o poder. Assim, a ADC se propõe a evidenciar aspectos que se encontram opacos nos discursos.

Para Ramalho e Resende (2011, p. 14), o discurso é “[...] um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social

[...]”, é o “[...] momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolvem linguagem em articulação com os demais momentos das práticas [...]” (p. 16), sinalizando que o dito pelos partícipes traz consigo relações de poder. Na condição de analistas críticos, rompemos com a neutralidade, quando da apreciação dos discursos, desvelando o que sustenta o que foi expresso pelos partícipes sobre as práticas docentes.

Nas práticas sociais, é que a linguagem se manifesta como discurso, seja pela forma como agimos e interagimos ou como identificamos a nós mesmos e aos aspectos da realidade com a qual nos relacionamos (RAMALHO; RESENDE, 2011). Concebemos, assim, o discurso como sendo o modo particular que cada pessoa tem de representar as experiências e as vivências no mundo.

Nessa perspectiva analítica, a premissa básica é compreender o processo de construção do discurso individual a partir das relações com outros discursos, observando a alteridade presente na formação individual. Quanto à alteridade, segundo Barros (2001, p. 30), constitui-se em processo que possibilita as condições para a pessoa compreender a si própria tendo o outro como referência, uma vez que “[...] é impossível pensar no homem, fora das relações que o ligam ao outro”.

Nesta pesquisa, favorecemos, por meio das interações sociais propostas nos procedimentos desenvolvidos, o estabelecimento de relações com o outro, pois, nos discursos, as enunciações tornaram o pensamento acessível a outros processos sociais e implicaram em entender que um discurso não pertence exclusivamente a um indivíduo, tendo em vista que foi formado por meio de relações com pares.

No momento da seleção dos excertos, utilizamos como critérios os que são propostos por Orlandi (2006): devem ser inteligíveis, interpretáveis e que possam se tornar compreensíveis. Lemos e releemos o *corpus* bruto e, ainda, escutamos repetidas vezes as gravações. Tais ações foram imprescindíveis para a seleção dos fragmentos representativos que singularizassem a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas

e que fossem determinantes para a análise das práticas docentes.

Ressaltamos que a análise dos dados não é processo simples. Diante da tamanha complexidade, o pesquisador não pode se furtar do movimento de rever as leituras dos discursos produzidos pelas partícipes, bem como revisitare as teorias que fundamentam o sentir, o pensar e o agir do docente diante de suas necessidades formativas e dos significados e sentidos de docência.

A docência faz parte de uma prática produzida socialmente ao longo dos anos, e, conseqüentemente, não é possível analisar essa problemática descolada das necessidades formativas que se movimentam e se desenvolvem simultaneamente. E nem sem considerar a trajetória, as motivações, as vivências dos professores partícipes, enfim, o contexto em que essa se deu e se dá. A esse respeito, Vigotski (2009) salienta que somos seres heterogêneos, sociais, em constantes transformações, e, por isso, novas significações podem ser construídas e reelaboradas permanentemente.

O discurso é componente de toda prática social e permeia a relação dialética entre a vida social e os aspectos particulares, haja vista que, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 7), “[...] questões sociais são, em parte, questões de discurso e vice-versa.”. Sendo assim, a forma como o discurso é conceituado na perspectiva da ADC é crucial, pois se refere a uma via de mão dupla, ou melhor, tanto ao sistema semiótico quanto ao seu uso contextualizado, sendo formatado, por sua vez, em conformidade com o contexto social em que foi produzido.

A análise do discurso dos partícipes ocorreu norteadada por meio de categoria linguístico-discursiva que favoreceu a compreensão das relações dialéticas entre o social e o discursivo. Diante do exposto, produzimos as categorias em conformidade com nossos objetivos, visando interpretar os discursos dos partícipes envolvidos, uma vez que Cheptulin (2004, p. 59) considera categorias

[...] como graus de desenvolvimento, isto é, na ordem em que elas apareceram com base no desenvolvimento da prática social e do conhecimento do qual ela depende, podemos não apenas



reproduzir na consciência, numa certa ordem, as leis e aspectos universais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, refletidos e fixados nas categorias, mas igualmente reproduzir o desenvolvimento do conhecimento, de seus estágios inferiores a seus graus superiores, isto é, apresentar sua história e sua teoria, assim como um método de conhecimento.

Ao desvelar os dispositivos de como se originou e como é orientada a docência, compreendemos as necessidades formativas dos partícipes, bem como os significados e sentidos que possam estar cristalizados no intuito de vislumbrar a possibilidade do desenvolvimento das práticas docentes.

Com base na perspectiva de Ramalho e Resende (2011), utilizamos o discurso de três modos: para agir e interagir; para representar aspectos do mundo; e para identificar a nós mesmos e aos outros. Esses modos de utilização do discurso no pensamento e nas práticas sociais vinculam-se a algum momento de ordem do discurso. Os momentos de ordem do discurso são: gênero, discurso e estilo.

As significações de gênero, discurso e estilo, com base na Análise do Discurso Crítica, são sintetizadas na afirmação de Ramalho e Resende (2011, p. 44):

Gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vista particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem.

Os modos nos quais o discurso se apresenta, ou melhor, o agir e o relacionar, o representar e o identificar, são correlacionados com três significados do discurso: racional/relacional; representacional; e identificacional. O primeiro está associado à interação no discurso; o segundo está vinculado às representações particulares sobre o mundo; e o terceiro é referente à identificação de si mesmo e dos outros no discurso.

Por fundamentarmos a análise crítica dos dados produzidos nesta pesquisa em categorias propostas por Fairclough (2011) e Ramalho e Resende (2011), optamos pela categoria Modalidade para analisarmos o discurso das partícipes.

A Modalidade revela o comprometimento dos partícipes com seus discursos. Conforme Halliday (1985, p. 75), é “[...] o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz”. Fairclough (2003) ressalta que a questão da modalidade tem relação direta com o comprometimento das pessoas ao fazerem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas.

Nessa direção, a Modalidade imprime sua marca por ser instrumento indispensável para a explicitação da relação das necessidades formativas com os significados e sentidos de docência produzidos pelos professores partícipes desta pesquisa, bem como para a compreensão do perfil dos partícipes que constituem o grupo.

Para tanto, faz-se necessário que a escolha de determinada modalidade nos discursos revele como os partícipes orientam o seu agir, pois a forma como a pessoa representa o mundo, aspectos em que ela se compromete, e quem é a pessoa que é, torna-se uma questão de como ela se relaciona com o mundo e com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2001).

As Modalidades, para Fairclough (2001), são classificadas em: epistêmicas, deônticas, subjetivas e objetivas. A epistêmica destaca o comprometimento do partícipe com a verdade dita, seja por meio de afirmações ou de negações. O modo indicativo é utilizado para evidenciar afirmações verdadeiras ou certas para reforçar a devida credibilidade ao dito, por meio do uso de expressões como: “sem dúvida”, “com certeza”, “realmente”, “indiscutivelmente”, dentre outros advérbios de modo. Já a falta de credibilidade é manifestada por sentenças como “não acredito”, “não é assim”. Os partícipes podem ainda colocar o discurso na condição de discutível ou possível, por meio de expressões como “possivelmente”, “não tenho certeza” ou utilizando o futuro do pretérito, como, por exemplo, “teria”, denotando levantamento de hipótese ou incertezas.

Quanto às deônticas, desvelam o comprometimento do partícipe com a negação ou com a obrigação do que foi dito, evidenciado pelo uso de sentenças como “deve ser”, “tem que fazer”, “não pode”.

Na modalidade subjetiva, o discurso denota a afinidade com o conteúdo proferido pelo partícipe por meio do uso de expressões do tipo: “eu penso”, eu desconfio, “eu duvido”, que desvelam reflexões particulares envoltas de crenças, afetividades e outros.

Já no tocante à modalidade objetiva, não fica explícito se “[...] o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200). Nesse caso, o partícipe utiliza-se de locuções como “pode ser” para referir-se a pontos de vista que ele não expressa diretamente no discurso.

Dessa forma, a análise da modalidade objetiva permitiu-nos desvelar relações, especialmente, envolvendo significados e sentidos implícitos no discurso das partícipes com as necessidades formativas. A análise dessa categoria permitiu-nos compreender o envolvimento dos partícipes com o que dizem. Nos discursos, eles se comprometem ou não com aquilo que dizem, e com o não dito também. A manifestação do comprometimento é uma questão de modalização, que nos possibilitou compreendê-los melhor, a partir de suas posições explícita ou implicitamente, em seus discursos.

Assim, a ADC ofereceu-nos meios para investigar os modos como a linguagem se configurou na vida social dos partícipes, possibilitando o desvelamento da universalização de seus discursos particulares (THOMPSON, 1995). A categoria analítica Modalidade foi sintetizada no Quadro 7.

**Quadro 7** – Síntese do dispositivo teórico, da categoria e dos indicadores analíticos

DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIA ANALÍTICA	QUESTÕES QUE TENTARAM A ANÁLISE	INDICADORES ANALÍTICOS	MARCAS ANALÍTICAS
DISCURSO	MODALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o comprometimento dos participantes quanto à veracidade /credibilidade (modalidade epistêmica)</li> <li>- Qual o comprometimento dos participantes em termos de obrigação (Modalidade deontica)?</li> <li>- Qual a afinidade (subjativa) dos participantes com seus discursos?</li> <li>- Qual a afinidade (objetiva) dos participantes com seus discursos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modalidade Epistêmica</b> O locutor usa no discurso tido como verdadeiro/certo – expressões como “<i>sem dúvida</i>”, “<i>com certeza</i>”, “<i>realmente</i>”.</li> <li>O locutor usa no discurso algo em que não acredita/julga incerto – “<i>não acredito</i>”, “<i>não é assim</i>”, “<i>possivelmente</i>”.</li> <li>- <b>Modalidade Deontica</b> O locutor usa sinalizadores de obrigação daquilo que foi dito por meio de expressões como “<i>deve ser</i>”, “<i>tem que fazer</i>”, “<i>não pode</i>”.</li> <li>- <b>Modalidade subjativa</b> O locutor fala com afinidade quanto ao que foi dito e evidenciado explicitamente por meio do uso de expressões como “<i>eu penso</i>”, “<i>eu desconfio</i>”, “<i>eu acho</i>”, “<i>eu duvido</i>”.</li> <li>- <b>Modalidade objetiva</b> O locutor denota sua afinidade quanto ao que foi enunciado pelo participante e manifestado implicitamente por meio de expressões como “<i>pode ser</i>”.</li> </ul>	<p>“Quando eu fiz o vestibular eu tive uma grande afinidade com a área de Biologia, sempre gostei, desde o primeiro ano do ensino médio, quando a gente <u>realmente</u> vê Biologia.”</p> <p>“Eu sempre falo pra eles: vocês <u>não</u> podem culpar o professor porque muitas vezes ele tem uma carga horária elevada e às vezes não dá tempo de desenvolver determinadas coisas, não é porque ele não queira, é porque ele está sobrecarregado.”</p> <p>“Eu não consigo organizar muito, <u>eu acho</u>, né?! Eu tenho essa grande dificuldade de organizar bem o meu tempo.”</p> <p>“Não <u>pode ser</u> [formação contínua], não seria melhor a gente se juntar por escola, já que estou lá com minhas colegas? Levaram os livros pra gente conversar sobre o que nós estamos fazendo?”</p>

**Fonte:** Produção da pesquisadora baseada em Fairclough (2001) e Ramalho e Resende (2011).

Além de nos embasarmos na ADC, ressaltamos que esta investigação também foi sustentada teórico-metodologicamente considerando três princípios desenvolvidos por Vigotski (2007): a análise de processos em substituição à análise de objetos; a explicação do objeto investigado em substituição à descrição desse; a investigação de práticas fossilizadas.

O princípio que inicialmente explicitamos realça a primazia quando da análise do processo ao invés do objeto/produto. Vigotski (2007) confrontou teorias que analisavam os objetos como formas estáveis e imutáveis, por meio da decomposição dos elementos que os constituíam.

Dessa forma, para alcançarmos o objetivo desta investigação, partimos do princípio de que os partícipes são sujeitos sociais, históricos e capazes de interagir no contexto em que estão inseridos, ora sendo influenciado, ora influenciando a realidade que os cerca. Vigotski (2007, p. 81) acrescenta:

[...] quando substituímos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. [...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

O autor aponta, ainda, o segundo princípio, que se contrapõe aos estudos que limitavam o conceito de análise científica à descrição dos objetos e eram contrários à explicação deles. Conforme Vigotski (1996, p. 216), “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra”. Para ele, a descrição por si só não é suficiente, é preciso elucidar as relações que constituem a base de determinado fenômeno.

Dessa forma, subsidiamos nossa análise sopesando a compreensão de que o estudo sobre a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas deve abordar a relação sob o ponto de vista do desenvolvimento de

possibilidades, buscando explicitar não só a gênese, mas também as bases dinâmico-causais. Para os significados e sentidos que os partícipes produziram acerca da docência, consideramos também, nesta pesquisa, o dinamismo inerente à interatividade humana.

Quanto ao terceiro princípio, o autor propõe uma análise genotípica ao invés de fenotípica, o que implica na emergência histórica e social do objeto de estudo por meio da análise do desenvolvimento histórico desse, que o autor chama de a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se “automatizada”.

Por meio desse princípio, podemos explicar não somente os contextos sociais nos quais ocorre determinada situação interativa, mas explicar a história de como ocorreu o processo do evento particular em estudo e as relações entre eles, pois o *lôcus* desta pesquisa já perpassou por contextos sócio-históricos diversos que implicaram em mudanças muito além das nomenclaturas. O que hoje é designado Instituto Federal constituiu-se de outras tantas instituições desde a sua origem até os dias atuais.

Vigotski (1995, p. 105) realça que se faz necessário “[...] converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo”. Confrontando, assim, as investigações que se restringem aos aspectos que estão aparentemente disponíveis do objeto e as suas manifestações externas.

Sendo assim, é condição indispensável ir além do que fenotipicamente é visível nesta investigação, pois o objeto estudado é resultado de um processo que se constituiu a partir de determinadas condições – históricas e sociais –, haja vista o recuo à gênese da docência como ofício apresentado neste estudo; implica em destacar a necessidade que os docentes tiveram acerca da sua profissionalização, sinalizando, desse modo, a dinamicidade e a mutabilidade na relação dos significados e sentidos de docência já produzidos com as necessidades formativas.

Mais importante do que estudar a apresentação de um determinado objeto de estudo, faz-se primordial pesquisar como

ele pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, dessa forma, desnaturalizando os significados e sentidos e enfatizando sua historicidade e a complexidade das relações que os instituíram.

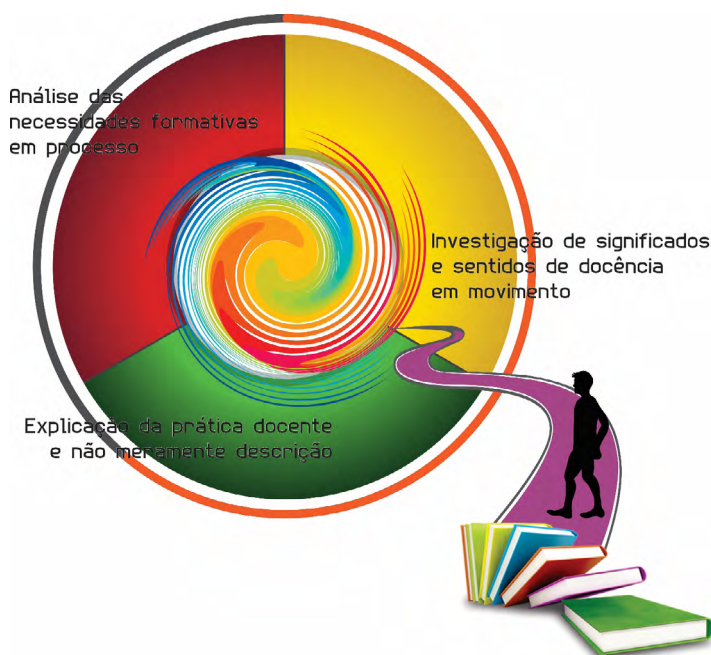
Tanto os significados e sentidos de docência, quanto as necessidades formativas dos professores partícipes nem sempre foram e não serão os mesmos. Eles se desenvolvem e um olhar exclusivamente descritivo não o compreenderá de forma analítica e crítica. Vygotski (1996, p. 277) ressalta que

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta... [...] Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação “empírica” direta.

Uma análise crítica fundada neste e nos demais princípios não teria consistência apenas a partir da descrição. Embora reconhecesse que esta é parte importante de toda e qualquer investigação, Vygotski (1996) enfatiza o quanto é necessário o estabelecimento das relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações.

Dessa forma, sintetizamos, na figura abaixo, os três princípios de Vygotski (2007) que serviram de diretrizes na análise dos dados produzidos nesta Pesquisa Colaborativa.

**Figura 6** – Princípios segundo Vigotski (2007) adaptados para desenvolvimento desta pesquisa



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora com base em Vigotski (2007).

Realçamos que no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, Afanasiev (1968) enfatiza o aspecto que ele considera como fonte inesgotável de conhecimento, a contradição. A sua condição de inerência aos objetos investigados é uma premissa que cabe ao analista crítico explicitar como as compreensões foram sendo produzidas pelos partícipes durante o processo colaborativo.

É válido lembrar que, para a análise das informações produzidas nos procedimentos adotados, ou seja, nas entrevistas, nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas, selecionamos as necessidades formativas, bem como os significados e sentidos em processo de mudança, de desenvolvimento e de transformação. Desse modo, compreendemos a docência desde a sua origem como ofício e posteriormente a criação de instituições formadoras de professores como profissão e as respectivas



necessidades formativas, desvelando essência e possibilidades de desenvolvimento.

As necessidades formativas produzidas pelos partícipes e os significados e sentidos de docência ' analisados tal como se apresentam na realidade, levando em consideração não apenas o produto desse processo, mas o processo dessas práticas e da produção de significados e sentidos.

No processo de análise, não somente descrevemos as práticas docentes, mas explicamos a essência delas no seu processo, assim como esclarecemos que, por meio dos discursos dos professores, conhecemos os significados e sentidos e as práticas docentes fossilizadas e automatizadas ao longo dos anos, mediante a problemática das necessidades formativas.

Ramalho e Resende (2011, p. 50) declaram que: “[...] cada um internaliza traços do outro, de maneira que nunca se excluem ou se reduzem a um.”. Denotamos, assim, a lei da negação da negação do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que a incorporação do novo ao velho (já existente) confere abertura para o desenvolvimento de prática docente. Desenvolver o nível de consciência de um lugar de superficialidade para um nível mais elevado incide em novas significações.

Muito embora esse desenvolvimento possa não ocorrer rápido e plenamente e as práticas fossilizadas ainda prevalecerem, porém, com o nível de consciência desenvolvido, o professor saberá que existem outras e novas possibilidades para com suas necessidades formativas, especialmente se a intenção for transformar a docência para além dos muros do *campus* Caxias.

Organizamos a análise interpretativa desta pesquisa considerando os significados e sentidos de docência; e os atributos e as necessidades formativas produzidas na pesquisa. Veremos, no quadro a seguir, tal organização. Utilizamos três categorias interpretativas, são elas que sustentaram a análise deste trabalho: Técnica, Tecnológica e Crítico-reflexiva, com base em Liberali (2010), Libâneo (2006), Pérez Gómez (1992), Bandeira (2014) e Garcia (1999) no Quadro 8.

**Quadro 8** – Significados e sentidos de docência, categorias interpretativas, atributos dos significados e sentidos de docência, e necessidades formativas produzidas

SIGNIFICADOS E SENTIDOS	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	ATRIBUTOS DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA	NECESSIDADES FORMATIVAS PRODUZIDAS	MARCAS ANALÍTICAS (sublinhadas) e INTERPRETATIVAS (negritadas)
DOCÊNCIA	TÉCNICA	Previsão e controle de procedimentos e técnicas	Aperfeiçoamento para atuação	<u>Eu acho</u> que há necessidade em questão de formação, <u>eu acho</u> que não é só meu caso, é o aspecto <b>avaliativo</b> , <u>acho</u> que precisaria ter a busca em um <b>aperfeiçoamento</b> , essa questão de trabalhar avaliação.". Acho que é dos pontos mais críticos que tem nessa <b>atuação</b> docente é a questão do avaliar. <u>Realmente</u> , às vezes aquilo que eu proponho, às vezes eu <b>meço</b> muito a questão não <b>quantitativa</b> é mais <b>qualitativa</b> , às vezes, os trabalhos são entregues, aquilo que foi proposto, se dá um retorno, para gente verificar que estão aquêm, nesse sentido, eu já tenho o problema dos meninos terem a <b>retenção</b> , se realmente se eu fosse fazer uma avaliação mais criteriosa, esse índice tendia a aumentar.
	TECNOLÓGICA	Verticalização do ensino e Pluralidade curricular	Capacitação para múltiplas atribuições	Pra acomodar mais um nível [de ensino], a gente precisaria de mais profissionais, a gente precisaria também de <b>capacitação</b> pra dar aula num <b>nível superior</b> ... <u>Eu acho</u> que até vai, mas para dar aula, muitas vezes, no <b>nível médio</b> , e em <b>Educação de Jovens e Adultos</b> . Alguns profissionais, eles deveriam ter algum tipo de atividade porque a gente vê sempre as mesmas reclamações.
	CRÍTICO-REFLEXIVA	Compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino no contexto institucional e na sociedade como um todo.	Formação contínua por meio da reflexão crítica	<u>E</u> faz [formação contínua] a gente perceber também sobre a <b>alienação</b> do profissional docente quando ele não tem essa clareza, não tem ou não busca, pra mim, <u>deveria ser</u> , deveria buscar porque é uma profissão que requer <b>reflexão e intelectualidade</b> .

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora com base em Liberali (2010), Libâneo (2006), Pérez Gómez (1992), Vigotski (2009), Bandeira (2014) e Garcia (1999).

Destarte, coube a esta Pesquisa Colaborativa a organização de espaços, de tempos e de processos que considerassem reflexões acerca de quais atributos caracterizam as práticas docentes desenvolvidas pelos partícipes.

Para melhor retroalimentação e organização dessas e outras reflexões, precisamos estar conscientes das possibilidades pessoais, formativas e profissionais que nos cercam para tornar a transformação de práticas em realidade. Sob esse aspecto, apresentamos o Quadro 9, contendo as categorias interpretativas para caracterização das práticas docentes desenvolvidas pelos partícipes desta pesquisa.

**Quadro 9** – Categorias interpretativas, atributos e marcas do discurso

CARACTERIZAÇÃO	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	ATRIBUTOS	MARCAS INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS
PRÁTICA DOCENTE	DISCIPLINADORA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ênfase na rigidez e avaliação punitiva e direcionada para formação profissional</li> </ul>	<p>“[...] não querem ler, aí, nessas horas, aí, eu digo para eles: “Rapaz, é pior pra vocês, quanto mais a turma ficar letárgica, mais eu <b>boto para matar</b>, pra ver se acorda! Sinceramente, é tão, é um círculo tão vicioso, o cara ficar em estado de latência, cômodo demais! Você não lê, não quer debater, <u>eu penso</u> que tem que movimentar nem que seja como ela disse, pra mim, se chegar lá assim, é com <b>força</b> mesmo. Que profissional querem ser?”</p>
	POLIVALENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ênfase na execução de diferentes tarefas; versatilidade.</li> </ul>	<p>E nós dos IFs, a gente passa por um problema muito grave [...] porque no mesmo dia... Eu acho isso, porque eu tive uma experiência no semestre passado onde <b>eu dava aula no superior, no médio, e na EJA no mesmo dia, no mesmo dia.</b> [...] A gente programa, tem um planejamento, nem sempre esse planejamento realmente nosso vai ser totalmente satisfatório e vai de alguma forma penalizar alguma dessas três turmas tendo em vista a minha <b>preparação</b>.</p>
	CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão crítica;</li> <li>Possibilidade do dever</li> </ul>	<p>Que <u>talvez</u> seja por conta dessa reflexão, dessa necessidade hoje que se coloca aqui porque <b>eu nunca tinha parado para pensar se a minha prática é criativa ou não, pedagógica ou não, se ela atendia esse atributo do universal ao particular ou não.</b> Foi com essa leitura e discussão desse texto que eu consegui agora ter.</p>

**Fonte:** Produzido por esta pesquisadora e com base em Franco (2012), Bandeira e Ibiapina (2014) e Sanchez Vasquez (2007).

Julgamos que essa forma de organização e de produção de categorias e seus respectivos indicadores favoreceram a feitura da análise de forma clara e compreensiva. Apresentamos, na sequência, a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, produzidos historicamente.

## **OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA PRODUZIDOS HISTORICAMENTE RELACIONANDO-OS ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS**

Como é que faz pra lavar a roupa?  
Vai na fonte, vai na fonte  
Como é que faz para raiar o dia?  
No horizonte, no horizonte.

(Lenine)

Para compreender a relação dos significados e sentidos de docência produzidos historicamente, relacionando-os às necessidades formativas de professores, precisamos ir até a fonte, como evidencia a epígrafe do trecho musical de Lenine, pois essa compreensão requer que consideremos a relação investigada como imbricada nos mais variados períodos da história da docência. Inicialmente, ao referirmos a sua origem, optamos por denominá-la, neste trabalho, de ofício<sup>14</sup> e, posteriormente, passamos a

<sup>14</sup> O termo ofício do dicionário converge com os significados atribuídos a este quando do período histórico em discussão. Vide: o.f.i.c.io: sm (latofficiu) 1 Cargo ou emprego. 2 Qualquer arte manual ou mecânica. 3 Dever especial; obrigação natural. 4 Encargo, incumbência, papel. 5 Fim ou destino. 6 Modo de vida, ocupação. Diligência, inter-

nomeá-la de profissão. Esse cenário contextualizou-se a partir da necessidade de formação de professores, sentida pelos docentes no decorrer de sua profissionalização, demarcada pela criação dos primeiros cursos voltados para esse fim.

A docência, como ação humana, implica diretamente os modos de ser, de estar e de pensar do professor, constituindo-se como critério de verdade, ou seja, como ponto de partida para compreender a prática formativa na qual está imersa, conforme afirma Marx e Engels (2002) nas Teses sobre Feuerbach. Com base nessa premissa, comprometemo-nos a investigar acerca da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Investigar esta relação remete-nos a refletir sobre sua gênese e seu desenvolvimento. Para tanto, Cheptulin (2004, p. 286) afirma que esse movimento deve transcorrer contemplando o objeto estudado em: “[...] seu aparecimento e em seu desenvolvimento [...]” para, assim, extrairmos do fundamento os aspectos e as devidas ligações que caracterizam o que investigamos, haja vista que a docência pode assumir significados distintos, dependendo das diferentes visões produzidas pelos professores na sua relação com esta e com o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Sabemos que o homem empreende esforços para o melhoramento de suas práticas, contudo, são as contradições que Cheptulin (2004, p. 286) aduz como “[...] fonte do desenvolvimento da força motora [...]”, gerando as necessidades que, por sua vez, impulsionam professores, no caso de práticas docentes, a buscar a docência em perspectiva transformadora.

Toda necessidade emerge na e sobre a prática, de acordo com Vasquez (2007, p. 253): “[...] a prática não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento,

---

venção. Liturg: o que compreende as rezas que os religiosos e os clérigos, ligados por ordens sacras, devem recitar ou cantar cotidianamente. (MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=of%EDcio>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]”, uma vez que é a partir da prática que seguimos transformados e transformando.

Desse modo, direcionamos nossa investigação não somente para descrevermos as práticas e as significações produzidas pelos partícipes, mas, principalmente, para analisarmos a historicidade do processo de desenvolvimento dos colaboradores, bem como os significados e sentidos, ou seja, interpenetrar na aparência para atingir a essência das práticas e das significações produzidas socialmente, situando-as historicamente.

Além disso, para prosseguirmos em nossa investigação, retomamos a gênese da docência enquanto ofício. Recapitulando, estamos considerando necessidades formativas, conforme Bandeira (2014, p. 55), ao sintetizar que: “[...] necessidades são produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.”. A historicidade desenhada a seguir aponta a estreita relação dos significados e sentidos produzidos acerca da docência e das necessidades formativas de professores.

Assim, a docência enquanto ofício teve sua origem entre os séculos XII e XIII, período marcado pelo fato de a religião emergir como instituição capaz de agregar os povos, constituindo-se após a queda do Império Romano no Ocidente, decorrente das invasões bárbaras protagonizadas pelos povos germânicos habitantes da região a leste das fronteiras do Império.

Paralelamente à decadência da economia escravista e da desestruturação militar, as invasões bárbaras são apontadas por historiadores como um dos principais processos que levaram ao fim o maior império da Antiguidade, em 476 d.C., período caracterizado por um estado de desagregação governamental, econômica e política (ARANHA, 1989).

Nesse contexto desagregador, a Igreja Católica exercia influência não apenas no âmbito espiritual, como também na esfera política e educacional. A propósito dessa discussão, Aranha (1989, p. 81) acentua que, nesse período,



São os monges os únicos letrados em um mundo onde nobres nem servos sabem ler. Podemos, então, antever a importância e a influência que a Igreja vai exercer, não só no controle da educação, como também na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval.

Em 1549, chegam ao Brasil os padres jesuítas e, com eles, a história da educação em nosso país começa a ter contornos sistemáticos. Os índios aprendiam de forma espontânea e por meio da tradição, da ação e pela força dos exemplos dos mais velhos da tribo. De acordo com Saviani (2013), os índios viviam em comunas, ou seja, comunidades que viviam à base de economia natural e de subsistência. Todos tinham acesso à educação e esta não era dividida por classes. A única diferença do aprendizado estava de acordo com o sexo.

Durante dois séculos – XVI e XVII–, a Companhia de Jesus se responsabilizou pela execução de uma parte importante dos objetivos da Coroa Portuguesa na colonização das terras brasileiras. Conforme Leite (1965), Azevedo (1976) e Ribeiro (1998), a intenção maior do rei D. João III, ao enviar os jesuítas para a colônia brasileira, era promover a conversão dos índios à fé católica por intercessão da catequese e do ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa para os indígenas.

A Ordem dos Jesuítas foi produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado, caracterizando-se como instrumento útil à Igreja e ao Estado emergente, ou seja, aquela precisava conquistar novos adeptos ao catolicismo, combatendo, assim, o protestantismo que se difundia pelo mundo. Tanto a Coroa de Portugal como a Igreja Católica pretendiam expandir-se, romper novas fronteiras, agregar forças, integrar interesses leigos e cristãos e organizar o trabalho no Novo Mundo.

Os jesuítas tornaram-se uma congregação religiosa bastante poderosa e eficiente em função, parcialmente, de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e da vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa

e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros.

Segundo Azevedo (1963, p. 93), eles repassaram “[...] quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto.”. Sendo assim, durante os 210 anos em que estiveram no Brasil, os jesuítas desempenharam forte influência na formação da sociedade brasileira e se constituíram como os principais, quiçá, os únicos mentores intelectuais e espirituais do Brasil Colônia.

Quanto aos professores, os que teriam aptidão para exercer o magistério (somente aos 30 anos de idade), os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo, selecionavam criteriosamente os livros e exerciam com rigor o controle sobre as questões a serem trabalhadas, especialmente em Filosofia e Teologia. Sua proposta pedagógica apresentava ensino abstrato, repetitivo, memorístico, dogmático, livresco e verbalista, exercendo, pois, o papel conservador nesse contexto (RIBEIRO, 1998).

No ano de 1599, foi publicado o *Ratio Studiorum*, nome dado ao Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, cujo objetivo era instruir rapidamente todos os jesuítas para a função de docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Para Ribeiro (1998), esse Plano foi criado com a necessidade de unificar os procedimentos pedagógicos dos jesuítas em face à explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, como base expansiva em sua totalidade missionária.

A sistematização da pedagogia jesuítica constitui-se de centenas de regras, incluindo todas as atividades dos responsáveis diretamente ligados ao ensino. Nele, recomendava-se que o professor fosse fiel ao estilo filosófico de Aristóteles, e à teologia de São Tomás de Aquino.

Conforme Ribeiro (1998), tal documento visava à instrução e à civilização, à moda europeia, daqueles considerados silvícolas<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Índio, aborígine, habitante primitivo do país. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/silv%C3%ADcola/>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

Já a elite colonial seria instruída em valores morais cristãos, conforme a lógica da Reforma Católica do Século XVI. A mesma escola, porém, apresentava objetivos bem diferentes: para a elite, a instrução moral e administrativa; e, para os nativos, a catequese.

Por meio da análise das regras constantes no *Ratio Studiorum*, os professores aptos para docência deveriam atender critérios diversos, dentre eles, os docentes precisavam ser competentes, eruditos, aplicados e assíduos. Deviam também ser zelosos pelo progresso dos alunos, promovendo o estudo com afincamento da Sagrada Escritura.

O domínio de línguas é, então, uma das primeiras necessidades formativas deste docente, acrescentando-se a isso os conhecimentos acerca da Teologia, da História, das demais ciências e de outros ramos do saber. Nesse sentido, a retórica constituiu-se como outra necessidade formativa, assim como a formação religiosa cristã referendada pelos princípios dogmáticos da Igreja Católica e a disponibilidade espiritual para adoção da docência como dom. Tais aspectos eram condizentes com o contexto social, político, econômico e religioso da época.

A doutrinação requer talentos quando do preparo para o ofício. Até os dias atuais, existem professores que se referem à docência como um dom, ou seja, como algo inato. As necessidades formativas destes professores perpassavam pelo aprendizado de línguas; pelo dom da retórica; pelo talento para pregação; pela obediência à doutrina cristã; pelo zelo à piedade, à moral e aos bons costumes.

Diligências eram realizadas pelos superiores (reitor, provincial, prefeito de estudos, por exemplo) para conservar o zelo com a alegria e o entusiasmo dos professores e com a caridade religiosa. Sob a alegação de ouvir e de observar os professores ao menos uma vez por mês, as aulas deles eram assistidas por outrem. Contudo, se fosse ouvido ou visto algo em descompasso com a orientação religiosa, disciplinar e didático-metodológica, o professor recebia advertência. Havia, portanto, fiscalização explícita, feita por figuras decretadas para esse fim. Nesses termos, podemos afirmar que,

religiosamente, os professores iniciavam suas aulas com oração; quase como ritual, os professores alimentavam a piedade dos alunos e, antes da efetivação do plano de ensino, a organização do seu trabalho pedagógico era entregue ao Prefeito dos estudos, especialmente o que referia aos estudos propriamente ditos e à disciplina das aulas.<sup>16</sup>

O modelo pedagógico adotado era doutrinado pela tríade fê-lei-rei. Essa tríade ficou conhecida após o historiador e cronista português, Pêro de Magalhães Gândavo (1540-1580), mencioná-la em seu livro “História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil”, por volta de 1576, narrando a conquista e o estabelecimento de Portugal na América. Nessa obra, além de ele retratar a fauna e a flora, descreveu, de maneira jocosa, a ausência na pronúncia de três consoantes (“f”; “l”; “r”) na língua tupi (língua falada pelos povos tupis que habitavam o litoral do Brasil no século XVI), e que, para o autor, impedia os indígenas de terem fê, lei e rei, elementos que alinhavaram o poder português no Brasil Colônia.

No projeto educacional jesuítico, o conhecido *Ratio Studiorum*<sup>17</sup> constituiu-se como um método de ensino composto por um conjunto de regras rígidas a serem seguidas por todos os colégios da Companhia de Jesus. Segundo Klein (1997), era mais que um manual de funções; apresentava as minúcias, desde a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos envolvidos, dos professores e dos alunos; era um tratado pedagógico a ser obedecido e executado; tinha como base filosófica a forte influência dos escritos de Aristóteles, da escolástica de São Tomás de Aquino e da Renascença.

<sup>16</sup> Informações disponíveis no site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

<sup>17</sup> As informações sobre *Ratio Studiorum* estão disponíveis no site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

Essa concepção filosófica alimenta o ideário da pedagogia jesuítica, apoiando-se numa visão essencialista do homem, cabendo à educação “[...] moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano [...]” (SAVIANI, 2013, p. 58). Seu objetivo era, conforme Franca (1952, p. 49), “[...] desenvolver e ativar o espírito [...]”, cuja prática docente se revelava cada vez mais engessada e alienante.

Nesse período, a Igreja se fortalecia na medida em que era premente a necessidade de instruir novos irmãos para atender à demanda educacional, pois, com o crescimento da burguesia e o desenvolvimento do comércio, os burgueses começam a exigir o domínio da leitura, do cálculo e da escrita, capacidades até então controladas e exercidas pela superioridade da Igreja. Contribuindo com essa discussão, Ibiapina (2007, p. 32) destaca:

O processo de urbanização resultante do avanço das relações capitalistas impôs a ampliação da oferta escolar, de tal maneira que a Igreja não pode mais atender à demanda escolar de forma satisfatória sem contar com o auxílio de pessoas que não faziam parte da congregação religiosa, fato que levou à ampliação do quadro de professores, até então composto apenas pelo Clero.

Para a autora, a figura do professor leigo está atrelada ao crescente processo de urbanização e às complexas relações estabelecidas no sistema capitalista. Considerando o domínio da Igreja, era condição para o exercício da docência o juramento de fidelidade e a crença nos princípios normativos religiosos. Nessa ótica, Ibiapina (2007, p. 32) acrescenta:

O conceito de docência como sacerdócio remonta a esse período, pois o leigo (termo utilizado pela Igreja para denominar as pessoas que não faziam parte do Clero) deveria aderir aos princípios éticos normativos e de fé na Igreja, além de possuir a capacidade de organizar o ensino e as atividades dos alunos privilegiando a educação integral, física e moral.

Era preciso, pois, para ser considerado apto à docência, além da fidelidade religiosa, recorrer às metodologias pautadas

na disciplina e na rigorosa obediência por meio de ensino que privilegiasse a memorização, o conhecimento erudito e o entendimento da moral religiosa. O perfil de docente aceitável para esse contexto precisava ser autoritário, exigente, punitivo e disciplinador.

Após a ordem religiosa jesuíta ter absoluto controle na educação brasileira por 210 anos, seu triunfo findou-se com o Alvará de 28 de junho de 1759, o qual determinava a expulsão dos jesuítas. Tal documento, idealizado pelo então primeiro-ministro, o Marquês de Pombal, foi motivado em função de objetivos radicalmente diferentes, haja vista que os jesuítas se empenhavam com o proselitismo e o noviciado e Pombal almejava assegurar a autonomia econômica para Portugal, o fortalecimento do Estado e a reorganização administrativa colonial.

No ensino, alegava-se a necessidade de garantir a transferência do máximo de riquezas brasileiras para a Coroa Portuguesa, que testilhava para resgatar o *status* de grande potência. Logo, uma das medidas pombalinas foi a proibição do ensino e do uso do tupi, instituindo o português como única língua do Brasil, com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia.

A Reforma Pombalina, no entanto, conseguiu unicamente dismantlar a estrutura já construída pela Companhia de Jesus sem romper com as suas bases pedagógicas, afinal, os mestres-escolas formados pelos jesuítas foram naturalmente os mesmos atores que deram continuidade aos seus ideais.

Os atos do Marquês de Pombal acabaram por reduzir a educação brasileira a aulas isoladas, ou aulas régias, como ficaram sendo conhecidas – por meio de professores leigos, mal pagos –, além de favorecer a frequência irregular dos alunos nas escolas e excluir os estudos das ciências naturais, das línguas e das literaturas modernas implantadas pelos jesuítas (ARANHA, 1989).

O dismantelamento da sistemática de ensino dos jesuítas, assim como o insucesso das aulas régias instituídas por Pombal, teve sua parcela de responsabilidade no desencadeamento de um

novo contexto sócio-histórico e, conseqüentemente, o quesito educacional também se redesenhou, de modo que a Igreja Católica perdia espaço para a Coroa Portuguesa em vários aspectos, inclusive na formação de professores.

As metodologias e os recursos didáticos dos professores da época implicavam em proibição de materiais didáticos não selecionados/aprovados previamente pelos religiosos; veto a novos métodos no ensino ou nas disputas internas; obediência hierárquica; vocação/talento; explicação com piedade, doutrina e compostura; confirmação da verdadeira fé em Deus e fundamento dos bons costumes. Ressaltamos, ainda, a necessidade de modéstia e de delicadeza ao refutar questionamentos contrários aos defendidos pela igreja; de evitar a novidade de opiniões e de controvérsias em sua ação docente.<sup>18</sup>

Enquanto isso, na Europa, o aumento demográfico era intensificado e grupos de comerciantes, de negociantes e de artesãos começaram a se fixar em torno dos feudos, constituindo as vilas e os burgos.

Tal crescimento ocorreu porque muitos servos fugidios dos feudos buscavam escapar das imposições da relação servil, ou, ainda, porque, ao desagradarem seus senhores, eram expulsos de suas terras, engrossando a população dos referidos locais. Dessa maneira, os vilarejos começaram a crescer e a se tornar importantes concentrações de trabalhadores livres e comerciantes que, em breve, resultariam no surgimento de inúmeras cidades (VICENTINO, 2012).

Os moradores dessas localidades eram conhecidos como burgueses e, ao longo dos séculos, essa denominação passou a titular os comerciantes e os homens ricos. Esse processo foi chamado de Renascimento urbano, pois as cidades voltaram a se tornar importantes núcleos econômicos. Paralelamente, isso incidiu também na decadência dos vínculos feudais. O aumento da

<sup>18</sup> Informações disponíveis no site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

liberdade política e econômica foi propiciando o aprimoramento do trabalho urbano e algumas corporações de ofício foram criadas (CARVALHO, 2016).

A partir do século XII, com a expansão das atividades comerciais e o crescimento das cidades, os comerciantes sentiram necessidade de aprender a ler, a escrever e a contar. Para atender a essa necessidade, os comerciantes começaram a organizar escolas. Com isso, as universidades, multiplicaram-se pela Europa: Bolonha (1158), Paris (1200), Cambridge (1209), Pádua (1222), Nápoles (1224), Toulouse (1229). Nas universidades, os professores e os alunos dedicavam-se a diversas áreas do conhecimento, como Artes, Gramática, Matemática, Retórica, Direito, Medicina, Teologia, e o ensino era ministrado em latim.

A nobreza e a burguesia ansiavam por educação e por escola para garantir a formação de líderes e de administradores dos seus prósperos negócios e que subsidiassem também habilidades políticas. Além disso, as novas ideias de artistas, de filósofos e de cientistas da época desprendiam-se das amarras dos dogmas religiosos.

Nesse contexto, alguns fatores se acentuam: a Revolução Comercial; o novo modo de produção capitalista; as grandes invenções, como a criação da bússola, que permitia navegações em maiores proporções; o espírito inovador manifestando-se inclusive na religião, enfim, as descobertas importantes e as revoluções impulsionaram a busca por uma nova imagem de homem e de cultura, em contraposição às exigências teológicas da Idade Média e do seu espírito altamente autoritário.

No final do século XVIII, o Estado despertou interesse em intervir na definição dos que teriam a tarefa de ensinar, implantando a exigência de licença ou autorização concedida por meio de exame em que os candidatados a docentes deviam possuir, além da idade, bom comportamento moral (IBIAPINA, 2007).

Nesse período, o processo de profissionalização docente começava a dar tímidos sinais da sua implementação, pois até então era concebida como um ofício sem a necessidade de se ter formação específica para ser professor.



Os professores, por sua vez, manifestaram-se e passaram a reivindicar a consolidação do estatuto e da imagem de profissional docente. Um registro importante a ser evidenciado é a criação de instituições especializadas em formação de professores no Ocidente, contribuindo consideravelmente para o fortalecimento da profissionalização docente (IBIAPINA, 2007).

Destacamos, ainda, que a busca pela laicização do saber e a possibilidade de questionar o dogmatismo religioso evidenciam tendência antropocêntrica na qual o homem resgata a sua dimensão propriamente humana.

Durante o século XIX, no Brasil Império (1822 a 1889), vislumbrou-se a preocupação em formar profissionais docentes, a exemplo disso foi instituída a Escola Normal, a partir da Lei Provincial de 1835, Decreto n. 10. A primeira delas, instalada no mesmo ano em Niterói, no Rio de Janeiro; e em seguida a do Maranhão, em 1840. A justificativa para a criação das Escolas Normais era a de que os antigos mestres-escolas, os professores da época, não estavam preparados para a docência.

A respeito do currículo das Escolas Normais, Soares (2004, p. 32) explicita:

O curso tinha duração de dois anos e o objetivo de preparar professores para ao ensino de primeiras letras, através da aquisição dos conhecimentos assim organizados: a) leitura e escrita pelo Método Lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos seriam por ele explicados; b) as quatro operações de Aritmética, Quebrados, Decimais e Proporções; c) noções de Geometria Teórica e Prática; d) elementos de Geografia; e) princípios da Moral Cristã e da Religião Oficial; e f) Gramática da Língua Nacional. Estes conhecimentos foram trabalhados durante os dois anos nas seguintes cadeiras: a) Língua Nacional, Aritmética, Álgebra, Geometria Elementar; b) Catecismo, Religião do Estado e Didática; c) Música e Canto; e d) Desenho Linear, Geografia e História Nacional.

Nesse âmbito, as reformas educacionais relativas à Escola Normal, sob a égide do positivismo, propuseram um programa

enciclopédico, orientado pela classificação das ciências, conjugando instrução, virtude e felicidade. A difusão sistemática no ensino foi projetada da seguinte forma: Jardim de Infância e Escolas de 1º, 2º e 3º graus. Nestas escolas, a educação intelectual, moral e prática eram ofertadas num curso com dez cadeiras em três anos de duração (SOARES, 2004).

Esses estabelecimentos formativos serviriam como referência de normalização das práticas educativas, da formação e da instrução de novos mestres, além de possibilitar melhor preparação de pessoas consideradas aptas ao magistério por meio de concursos públicos.

É notável a combinação de elementos religiosos somados aos atributos femininos, julgados adequados para a época, ou seja, a caracterização da docência direcionava-se para atividade que implicava doação, dedicação, amor e vigilância, de modo que a imagem ideal da mulher se constitui como critério para atuação no magistério. Sobre esse cenário, marcado pelo sexismo e conservadorismo, Louro (1997, p. 104) descreve:

Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres “sós”. Por um longo tempo associou-se, então a professora com a solteirona, com a mulher que não conseguiu casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão.

Nesse período, a docência foi sendo desenvolvida predominantemente por mulheres, passando a ser vista como extensão da maternidade, daí a origem do termo “tia” para designar a professora. O magistério era visto como vocação de cunho amoroso.

Aliados a essa caracterização feminina, julgada adequada, em que a mulher tinha opções restritas para realização profissional,

acentuamos, ainda, movimento de altos e baixos que perpassou pelas Escolas Normais brasileiras nesse período e, somente, no final do século XIX, as instituições se firmaram em várias localidades. Muitas delas foram instaladas, mas poucas iniciaram suas atividades ou, até mesmo, funcionaram por pouco tempo; outras fecharam e reabriram anos depois.

O novo perfil de professor formado pelas Escolas Normais e a mudança no cenário político e social, ocorrida no final do século XIX na Europa – em que o modelo capitalista em ritmo aligeirado consolidava-se e, posteriormente, evoluindo, ganhando feições modernas e fundando a sociedade de consumo de massa –, provocaram a fundação das primeiras associações profissionais.

A esse respeito, Costa (1985, p. 81) afirma: “[...] o professor como ator corporativo representa a última etapa do processo de profissionalização da carreira docente.”. Mas não demorou muito para a profissionalização docente ser questionada e acusada de reprodutora das desigualdades sociais, pois passou a ser vista como atividade meramente burocrática e o professor como técnico que devia exercer sua função de forma eficiente (IBIAPINA, 2007).

No Brasil, a legitimidade imperial decaiu, pois o sistema monárquico não correspondia mais aos anseios da população e nem às necessidades sociais que estavam em processo. Um sistema em que houvesse democracia, liberdade política e econômica, por exemplo, era desejado por grande parte da população urbana no país, que aspirava a instauração da República, fato ocorrido em 1889.

Além disso, a monarquia manteve, até muito tarde, a escravidão no país, e a ausência de um sistema de ensino universal, bem como os altos índices de analfabetismo e de miséria, e, ainda, o afastamento político em relação aos demais países republicanos do continente. Somente durante o período republicano é que o ideal iluminista mesclado às ideias liberais foi colocado em prática no Brasil, quando a escola assumiu a função de equalizadora de oportunidades.

A escola se consolidou como espaço institucionalizado no tocante ao preparo às gerações futuras, dentro do âmbito de um projeto de formação da nacionalidade, quando, finalmente, a alfabetização se tornou obrigatória. O Estado passou a oferecer ensino público e gratuito para todos os cidadãos, garantido desde a promulgação da Constituição de 1891, em que todos passaram a ser considerados iguais perante a lei.

A partir de então, um intenso debate sobre a questão educacional foi desencadeado, principalmente acerca dos altos índices de analfabetismo. Os novos métodos de alfabetização se multiplicaram e, ao longo das décadas, o índice oficial de analfabetismo foi caindo. Entretanto, a cultura do ensino dual, segmentando a sociedade entre pobres e ricos, continuava existindo.

Enquanto o Brasil se encontrava na condição de colônia de Portugal (1500 a 1822) não houve expansão industrial em nosso país, haja vista que a metrópole vetava o estabelecimento de fábricas em território brasileiro, para que consumíssemos os produtos manufaturados lusitanos. Mesmo com a chegada da família real, em 1808, e com a abertura dos portos às nações amigas, o Brasil continuou dependente do exterior.

Por volta do final do século XIX é que o crescimento industrial no Brasil foi iniciado, fato relevante para a constituição da história da criação da educação profissional no país. Muitos cafeicultores passaram a investir parte dos lucros obtidos com a exportação do café, com empreendimentos industriais, principalmente no eixo São Paulo e Rio de Janeiro. As fábricas eram de tecidos, calçados e outros produtos de fabricação mais simples.

Desse modo, podemos afirmar que o modelo educacional proposto pelos jesuítas intencionava a formação de um padrão de homem, baseado nos princípios escolásticos, encontrava-se em conformidade com as necessidades e as aspirações da sociedade brasileira em formação na primeira fase do período colonial, pois os jesuítas exerceram papel fundamental quando da formação da estrutura social, produtiva e administrativa nacional da sociedade que estava sendo formada.

A Coroa Portuguesa, quando da chegada dos jesuítas no Brasil Colônia, ainda estava imbuída em atmosfera medieval, dedicava-se às intermináveis guerras, porém, começava a despertar para a nova cultura da Renascença. Contudo, sem possuir tradições educativas, o seu sistema escolar foi sendo esboçado pelos jesuítas (MATTOS, 1958).

Decuriões, catecismo, zelo no ensino da retórica, gramática, ortografia e pontuação, cuidado com a elegância e imitação dos clássicos foram cedendo espaço para outras necessidades, evidenciando novas exigências e a passagem das necessidades formativas até então, eminentemente catequizadora, disciplinadora e rígida. A docência, por sua vez, era um ofício realizado por professores leigos preparados pelos jesuítas e que a compreendiam como sacerdócio, dom e missão.<sup>19</sup>

Os jesuítas exerceram influência marcante sobre a embrionária sociedade brasileira, por meio da sistemática de ensino e da metodologia implementada, a qual foi desmantelada por Marquês de Pombal. Ainda que o ensino jesuítico tivesse práticas contestáveis do ponto de vista histórico, social e científico, a reforma pombalina não efetivou nova proposta educacional, que conseguisse suprir as necessidades formativas docentes e sociais, evidenciando uma descontinuidade das políticas educacionais do país.

Destacamos que a substituição da metodologia eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica marca, na sociedade brasileira, o surgimento do espírito moderno. E mais, a criação das Escolas Normais foi um passo significativo para a profissionalização do docente, uma vez que estava voltada especificamente para formação de professores.

Ressaltamos que não encontramos, nesta pesquisa, dados da empiria que evidenciassem os significados e sentidos de docência como sacerdócio. No entanto, consideramos importante retomar

---

<sup>19</sup> Informações disponíveis no site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

a gênese do objeto investigado, pois tal recuo implica contemplar as formas fundamentais da existência da matéria, constituídas por meio do movimento, do espaço e do tempo.

A esse respeito, segundo Afanasiev (1968, p. 67), a matéria “[...] só existe em movimento; é através dele que se revela e se manifesta”. Em outras palavras, a docência não é imutável, nem inerte, sendo passível de transformação.

A seguir, apresentaremos a explicitação de três momentos acerca dos significados e sentidos de docência relacionados às necessidades formativas produzidas historicamente: significados e sentidos de docência técnica: da escola para desafortunados à categoria de autarquia federal; significados e sentidos de docência tecnológica: a verticalização do ensino e a pluralidade curricular; e os significados e sentidos de docência crítico-reflexiva: a docência como lócus de formação e prática docente.

### **Significados e sentidos de docência técnica: da escola para desafortunados ao *status* de autarquia federal**

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
É quando eu me encontro perdido  
Nas coisas que eu criei  
E eu não sei  
Eu não vejo além da fumaça  
O amor e as coisas livres, coloridas  
Nada poluídas

(Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle)

A epígrafe em evidência é um trecho da música “Capitão de Indústria”, regravada pela banda Paralamas do Sucesso, a qual denuncia a oposição distintiva entre obrigação e prazer ou trabalho e lazer, uma vez que o trabalho é apontado como um regime de submissão e de obrigação para produção de riquezas. Evidencia o desejo do trabalhador de ser livre, de libertar-se da

imposição laboral pela troca financeira, pois se coloca na condição de homem que desempenhou seu papel nessa construção e hoje se sente refém de tal situação.

No âmbito dessa discussão, nossas reflexões se encaminham para a gênese da educação profissional do Brasil, haja vista que no ano de 1909, por meio do Decreto n. 7.566 do Presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas, sendo 19, ao todo. Tal decreto é considerado o marco histórico inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no país. Tinha como objetivo ofertar ensino profissional primário e gratuito para aqueles que o governo chamava de desafortunados, termo utilizado na época para designar pessoas desprovidas de fortuna, com má sorte e não abastadas.

Naquele momento, a atividade rural era a base da economia do país, mesmo nos principais centros urbanos, pois o processo de industrialização ocorria ainda de maneira lenta e precária. Ainda não era essencialmente, o objetivo dessas escolas era a formação de mão de obra qualificada.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2014, p. 15): “As Escolas de Aprendizes foram criadas com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho, sendo a do Maranhão instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910”. O fato é que o ensino oferecido por elas evidencia, desde a sua gênese, que seria destinado para as pessoas menos abastadas e desfavorecidas economicamente.

A segunda denominação atribuída às Escolas de Aprendizes Artífices foi Liceu Industrial, criado no ano de 1937, em plena vigência do Estado Novo. No ano de 1937, em meio a mudanças ocasionadas pelas disposições constitucionais que remodelaram a educação nacional, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Luís, funcionando, nesse período, no bairro Diamante, na capital maranhense.

A indústria brasileira, por sua vez, ganhou impulso durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, tendo como objetivo principal efetivar a industrialização do país, privilegiando as indústrias nacionais (restrito às regiões Sul e Sudeste), para não deixar o Brasil cair na dependência externa.

Durante esse período, a indústria também se beneficiou com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-45), pois os países europeus estavam com suas indústrias arrasadas, precisando importar produtos industrializados de outros países, dentre eles, o Brasil.

A partir da década de 1930, a base do desenvolvimento nacional visava à industrialização, num modelo denominado substituição das importações, que consistia em um processo que elevava a produção interna de um país e diminuía as suas importações.

Saviani (2013) declara que esse processo conseguiu unificar empresários nacionais e internacionais. A classe média, os operários e as forças da esquerda, contudo, tinham motivações bem diferentes. “Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes” (SAVIANI, 2013, p. 362).

Os burgueses almejavam ampliação dos modos de produção, utilização em larga escala da mão de obra barata e lucros crescentes. Enquanto os operários, submetidos a essa nova ordem, buscavam melhorias de vida, porém, devido aos salários extremamente baixos, não a alcançavam, realizando seus serviços pela própria subsistência, sob péssimas condições de trabalho e em jornadas longas e extenuantes. Ademais, viam-se coagidos a trabalhar ininterruptamente, de modo a render lucro aos patrões.

Dessa forma, a consolidação do processo de industrialização, por um lado, fortalece a burguesia, e, por outro, impulsiona as forças de esquerda à retomada de pautas representativas de cunho nacionalista e desenvolvimentista, em conflito com o modelo econômico vigente, de caráter desnacionalizante, bastante favorável às empresas estrangeiras.



No tocante à legislação brasileira, em 1937, a população conquistou uma nova Constituição, que enfatizou os ensinos pré-vocacional e profissional, mas sem qualquer diálogo com os ensinos secundário e superior, pois, na ótica governista, a maior necessidade era a de ampliação do contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelos mercados industrial e comercial.

A legislação referida evidenciava o quanto o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o crescimento da economia, bem como um requisito para promover melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Um contingente de operários qualificados fazia-se necessário e urgente para atender as demandas dos industriais, cenário que se desenhava como bastante propício à criação das Escolas Técnicas, mais adiante, pois a organização da sociedade brasileira, na segunda metade do século XIX, foi comandada em prol do reordenamento das relações capitalistas no mundo. A nova ordem social burguesa e a ordem econômica industrial capitalista imprimiam seu ritmo e implantava-se gradualmente no Brasil (ROMANELLI, 2005).

No ano de 1942, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, realizou considerável reforma no sistema educacional brasileiro, equiparando o ensino profissional e técnico ao segundo grau. Na ocasião, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

Data de 30 de janeiro de 1942 o Decreto-lei n. 4.073, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecendo as bases de organização e de regime do ensino industrial, como ramo de ensino de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e, ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca, pois o governo, movido pela necessidade de responder às demandas do setor industrial em face da intensificação do processo de substituição das importações, ampara-se na legislação a favor do preparo da mão de obra requerida.

Com a instituição da Reforma Capanema, alguns segmentos de ensino foram implantados. São eles: o Secundário, o Agrícola,

o Industrial e, posteriormente, o Normal, os quais legitimaram as propostas dualistas, visto que visavam de um lado a formação de intelectuais, por meio do ensino secundário e por outro lado, a formação de trabalhadores, por meio de cursos técnicos, instaurando a dualidade estrutural, pois esses segmentos técnicos não antecederiam o acesso aos cursos superiores.

A esse respeito, sob a organização escolar voltada para o ensino popular, os Liceus chegaram a ser considerados, nas palavras de Azevedo (1976), como uma obra do progresso e de patriotismo; por sua vez, eles foram alterados e passaram a funcionar como Escolas Industriais e Técnicas. Desse modo, criaram-se, com tal decreto, as Escolas Técnicas Industriais e, o então Liceu Industrial de São Luís, transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís. Capanema criou, também, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que, embora administrados pelo empresariado, recebiam verbas públicas do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT).

O capítulo I dos conceitos fundamentais do ensino industrial mostra, nitidamente, o propósito dessa lei e a quais interesses atende, ou seja, dos grandes industriais e dos comerciantes de modo geral.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos. (BRASIL, 1942).

Outro registro importante a ser destacado na Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, refere-se ao seu artigo 53, que previa a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e as de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados.

Esse assunto é incluído em legislação educacional pela primeira vez e acentuamos a menção adjetivada, ou seja, o curso teria que ser apropriado, além disso, os termos especial e emergencial também eram usados.

Em 1946, foi firmado acordo de intercâmbio educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, resultando, com isso, na formação da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), influenciando consideravelmente na educação profissional brasileira.

Parte dessa influência deu-se pelo patrocínio do Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, sediado no Rio de Janeiro com duração de um ano e três meses, no ano de 1947. E mais: patrocinou as viagens técnicas, no mesmo ano, de dois grupos de diretores de escolas técnicas industriais, totalizando 20, aos Estados Unidos. Na ocasião, eles participaram de curso de administração de escolas técnicas, no *State College* da Pensilvânia (MACHADO, 2008a).

Com a comissão extinta, a partir dos anos 1960, o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conformidade com a sistemática de registro de professores. Para isso, as normas eram estabelecidas em portarias ministeriais. A Portaria Ministerial n. 141/61 foi a primeira de uma série e estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial.

O seu artigo 59 discorria que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e os professores do ensino técnico, em Cursos Especiais de Educação Técnica, evidenciando tratamento diferenciado, oficializado pela legislação vigente.

Nos anos seguintes, vários foram os pareceres do Conselho Federal de Educação (CEF) e as portarias do MEC que trataram das definições de operacionalização do que estabelecia o referido artigo. Até hoje, a referência mais marcante que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve ocorrer em cursos especiais.

No ano de 1959, ocorreu a mudança de Escola Industrial e Técnica para Escola Técnica Federal, fato que marcou a elevação desta à categoria de autarquia federal com autonomia pedagógica e administrativa. A própria nomenclatura sinalizava seu propósito, a formação de técnicos. Logo depois, esse ensino ganhou novo *status*, com a fixação, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a de n. 4024, em 1961, equiparando o ensino profissional ao ensino acadêmico. Nesse sentido, o ensino profissional e técnico ganhava espaço, pois passou a ser considerado instrumento essencial para a expansão da economia.

Em 1963, por meio do Parecer n. 257, foi aprovado o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina destinado à constituição do magistério para a área de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais, o primeiro curso especial de educação técnica nos moldes preconizados pela LDB n. 4.024/61.

No começo da década de 1960, o país atravessava profunda agitação política. Depois da renúncia do presidente Jânio

Quadros, em 1961, assumiu seu vice, João Goulart, conhecido como Jango, um homem que defendeu medidas consideradas de esquerda para a então política brasileira. O Brasil vivia um regime que antecederia ao golpe militar, e Jango logo preocupou as elites, que temiam que seu estilo de governar promovesse alteração social e ameaçasse o poder econômico. Assim, medidas foram adotadas para enfraquecer o então presidente, estando, dentre elas, a adoção do parlamentarismo, que, no período de 1961 a 1962, atribuiu funções do Executivo ao Congresso, dominado por representantes das elites da época.

No país, movimentos políticos oriundos de alas conservadoras foram criados na sociedade, desejosos do estabelecimento de novas hegemonias que garantissem a manutenção de suas riquezas, os quais desencadearam a instabilidade política ao extremo, na década de 1960, resultando no golpe militar de 1964.

A LDB vigente era a de n. 4.024/61, que seria reformulada nesse período. Tal reformulação, e seus efeitos, são destacados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA:

Após o Golpe Militar de 1964, sob a influência do capital internacional e da hegemonia política e cultural dos Estados Unidos da América, promovendo um desenvolvimento no país de forma não autossustentável, e com um grande endividamento externo, o governo militar reformulou a LDB e generalizou o ensino profissional em ensino médio (na época, ensino de segundo grau), por meio da chamada “profissionalização compulsória”. Todos os cursos passaram a ter um caráter profissionalizante, mas que, na prática, por falta de estrutura física, laboratórios e equipamentos só atendiam às disposições legais e às motivações político-eleitorais e não às demandas reais da sociedade. Na verdade, esta lei teve, entre outras prioridades, a função refreadora, isto é, a de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. (BRASIL, 2014, p. 17).

Caracterizava-se, dessa maneira, uma manobra para evitar o aumento do acesso aos cursos superiores na época. O preparo de mão de obra se fazia mais urgente para alavancar a industrialização do país, muito embora as condições para esse preparo não fossem as melhores.

No que concerne ao ensino agrícola, houve, nesse período, um agrupamento das escolas de iniciação nessa área, em Ginásios Agrícolas, e as escolas do segundo ciclo passaram a se chamar Colégios Agrícolas, emitindo somente o título de Técnico em Agricultura. Em 1964, por meio do Decreto n. 53.558, de 13 de fevereiro, a Escola Agrícola do Maranhão passou a se chamar Colégio Agrícola do Maranhão. A coordenação do ensino foi transferida, três anos depois, do Ministério da Agricultura para o MEC.

E o emaranhado de pareceres e de portarias prosseguiu no intuito de organizar a educação de forma conveniente aos interesses do Estado. Nesse âmbito, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão, no ano de 1965, por meio da Portaria n. 239/65, seguindo a disposição da Lei n. 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano.

Nesse mesmo ano, foi criada a Portaria Ministerial n. 174 para determinar que o Curso de Didática do Ensino Agrícola – destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola –, seria ministrado, no mínimo, em 180 dias letivos ou 800 aulas. A legislação para a educação profissional se diferenciava por áreas profissionais, a agrícola, a industrial e a comercial.

O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 12/1967 explicita que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no Art. 59, eram cursos para formar professores de disciplinas específicas, evidenciando a enorme pulverização da formação docente, pois, quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos, tantos seriam os cursos especiais de formação docente.

O MEC publicou, ainda, a Portaria Ministerial n. 111/68, para deixar claro que os cursos especiais se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico. No último caso, deveriam, contudo, possuir em seus currículos de formação as disciplinas que pretendiam lecionar.

Ainda em 1968, o CFE aprovou o Parecer n. 479 o qual representou uma flexão da tendência que vinha se formando, estabelecendo que na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico era necessária, de acordo com Machado (2008a, p. 70), a obediência quanto ao “[...] currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer n. 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional.”.

Para a autora supracitada, tal fato representou uma novidade, visto que, até então, os cursos especiais eram concebidos sem referência a currículo mínimo. E mais, foi padronizada a duração fixada para a formação dos professores da escola básica de segundo ciclo. Implica dizer que esse parecer tinha a intenção de diminuir a separação estabelecida entre formação docente para o ensino técnico e para o ensino médio (MACHADO, 2008a).

Em 1975, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), que tratava da educação agropecuária de segundo grau no Sistema Federal de Ensino, objetivava a implantação do sistema Escola-Fazenda, tendo como princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Para poder ajustar-se a esse novo sistema, no dia 4 de setembro de 1979, pelo Decreto n. 83.935, o Colégio Agrícola do Maranhão transformou-se em Escola Agrotécnica Federal de São Luís.

Ao tempo em que o MEC elaborava uma enxurrada de pareceres e portarias voltadas para a educação profissional, a realidade brasileira da primeira metade do século XX apontava para um cenário de alheamento do docente quanto ao contexto sócio-histórico e político.

A docência era criticada por ser meramente técnica, uma vez que o país vivia o período da ditadura militar, no qual o professor, conforme Libâneo (2006, p. 30), era apenas um elemento útil “[...] de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.”.

A esse respeito, metodologias que prezassem por debates, discussões, questionamentos eram consideradas desnecessárias, assim como pouco valor era atribuído às relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, as Escolas Técnicas Federais, desde sua origem, estiveram associadas à oferta do ensino profissional técnico, visto que foram denominadas de Escolas de Aprendizes e Artífices, de Liceu Industrial, de Escola Industrial e Técnica e, por fim, de Escola Técnica Federal. Outro fator importante diz respeito à gratuidade do ensino em nível primário para os considerados “menos favorecidos”. Destacamos, ainda, que, ao longo de sua trajetória, diferentes legislações foram regulamentadas (leis, decretos, CF, LDB), contudo, os fins dessas só realçavam e reforçavam o caráter técnico do ensino.

Dessa forma, ao revisitar a origem das Escolas Técnicas Federais, fica evidente que o ensino assumiu, em sua essência, natureza técnica na medida em que se destina à formação profissional técnica, sendo regida por princípios da eficiência e da produtividade.

A docência, nesse contexto, configura-se como ação voltada para a preparação de mão de obra qualificada, exigindo do professor formação que atenda às especificidades da sociedade industrializada, que se reflete no sistema educacional por meio de conhecimento fragmentado, saber objetivo e eficaz na ótica governista.

A história da docência nas Escolas Técnicas Federais assumiu essa feição por força das contingências do contexto econômico, político, social, tendo em vista que o país encontrava-se numa fase de transição de base econômica rural para um processo de industrialização, bem como enfrentava o regime de ditadura militar e a relação de dependência com os EUA, enfim, essas e outras forças internas e externas convergiram para a necessidade de um ensino cujo objetivo consistia na formação de mão de obra qualificada.

Em face desse cenário, as necessidades formativas dos docentes perpassavam pelo controle e pela previsão dos meios



e dos procedimentos de ensino, assim como pela aquisição de conhecimentos, informações, leis e princípios científicos estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e rígida, a partir da qual o professor deve ensinar somente o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável.

Assim, a ação docente se apoiava no uso do livro didático ou outro material instrucional, isto é, por meio de manuais, módulos de ensino, apostilas ou dispositivos audiovisuais. O conteúdo predominantemente abstrato e instrumental era centralizado na organização racional do processo de ensino.

Os significados e sentidos de docência analisados a seguir estão relacionados à perspectiva técnica, cujos atributos consistem na previsão e no controle de procedimentos e meios para prever, controlar etapas do planejado, o pensamento e ações dos professores, na perspectiva de prescrever a escolha adequada dos procedimentos e de determinar o conhecimento que o professor deve possuir para efetivar a ação docente, perpassando pelo desenvolvimento de habilidades e de competências adequadas para sua atuação.

As necessidades formativas, nessa ótica, têm relação direta com a perspectiva de aperfeiçoamento, haja vista que o significado dicionarizado antecipa algumas considerações que faremos a respeito desse termo no âmbito educacional, isto é, o aperfeiçoamento implica no ato ou efeito de aperfeiçoar; retoque, última demão e melhoramento, progresso material ou moral (MICHAELIS, 2016).

O excerto analisado é fruto da discussão desencadeada na entrevista realizada em agosto de 2015. Na ocasião, fomos impelidas a indagar aos partícipes como concebem a relação da formação inicial e/ou contínua com a docência que desenvolvem. Selecionamos um excerto referente a essa relação, a partir do conhecimento dos discursos emitidos como respostas às perguntas desencadeadoras:

Sal: Quais as relações que você estabelece, considerando a sua formação inicial e contínua com a docência desenvolvida por você?

Carl Sagan: “[...] Na verdade, acredito que a minha **formação inicial** deixou muito a desejar, realmente foi a questão da necessidade de permanecer se **aperfeiçoando**, indo em busca dessa educação **contínua** é que eu fui adquirindo as **habilidades** e **competências** necessárias pra ter uma melhor **atuação**.”

Sal: E hoje se você tivesse que falar de suas necessidades formativas para que sua prática docente se desenvolvesse, o que você destacaria?

Carl Sagan: Eu acho que a necessidade em questão de formação... Acho que não é só meu caso, é o aspecto avaliativo, acho que precisaria ter a busca em um **aperfeiçoamento**, essa questão de trabalhar **avaliação**, acho que é dos pontos mais críticos que tem nessa **atuação** docente é a questão do avaliar. Realmente, às vezes, aquilo que eu proponho, às vezes, **eu meço** muito a questão não quantitativa, mas a qualitativa, às vezes, os trabalhos são entregues, aquilo que foi proposto, se dá um retorno, pra gente verificar que estão aquém. Nesse sentido, eu já tenho o problema dos meninos terem a **retenção**, se realmente, se eu fosse fazer uma avaliação mais criteriosa esse índice tendia a aumentar. Às vezes, a gente é mal visto, mas não entendem a questão que se houvesse mais critério... Se você fosse se restringir a acompanhar esses critérios, a situação seria muito mais crítica ainda.

O partícipe Carl Sagan iniciou seu discurso com o modalizador epistêmico “realmente”, realçando o comprometimento com a veracidade e com a credibilidade que atribui ao discurso que enunciava, ou seja, revelou que sua formação inicial não correspondeu às suas expectativas. Ele reitera explicando seu discurso como verdadeiro, para sustentar sua afirmação, expondo uma situação relacionada ao déficit deixado por sua formação inicial, a Licenciatura em Ciências Biológicas. Com a inserção no magistério, tal julgamento acerca da formação inicial emergiu a partir da questão em pauta, evidenciando os efeitos desta.

A ideia a que o excerto de Carl Sagan remete é de que a formação inicial oferecida aos professores não é suficiente o bastante para que a inserção na docência seja marcada por

tranquilidade e segurança, pois é caracterizada como cenário de lutas permeadas por entraves, por erros e por acertos.

Quando da conclusão do processo formativo na graduação, o licenciado, por exemplo, afasta-se do mundo acadêmico. Destacamos o termo licenciado por ser atributo do partícipe Carl Sagan. Contudo, o término da formação inicial não assegura plenamente que o professor, na condição de formado, desenvolva a docência sem as lutas que vão desde o desejo de aceitação por parte dos alunos, dos pares, à autoafirmação enquanto docente em sala de aula.

Desse modo, o partícipe avoluma a concepção de que a formação acadêmica não foi válida, tecendo ressalvas à instituição formadora e aos professores da graduação, pois tal concepção apoia-se na alegação de que os professores da academia desconhecem a complexa realidade da prática docente.

A formação inicial é explicitada no discurso de Carl Sagan como um momento que gerou marcas no partícipe, a ponto de recorrer à expressão “deixou a desejar”. Tal sentença significa algo insatisfatório ou insuficiente e que dá margem a críticas.

No excerto, o professor realça a vulnerabilidade a qual estamos sujeitos, acentuando que estamos à mercê das contingências do meio no qual vivemos, pois somos fruto das experiências e das vivências no contexto em que convivemos e em que nos formamos academicamente. No entanto, o partícipe buscou aperfeiçoamento, transformando as circunstâncias a ele expostas.

A esse respeito, a terceira Tese sobre Feuerbach, de Marx (2002), aborda “O educador educado” e a necessidade que este tem de ele próprio ser educado. Conforme esta tese, podemos compreender que a docência tem relação intrínseca com a formação que este partícipe teve e tem acesso, haja vista que a teoria materialista defende os homens como produto das circunstâncias e da educação. Então, homens modificados resultam de contextos diferentes e de educação modificada, cujas circunstâncias são alteradas precisamente por eles mesmos (MARX; ENGELS, 2002).

Entendemos que o educador precisa ser educado, mas não estamos falando de qualquer formação, uma vez que esta se

relaciona com a docência por meio da produção de necessidades. A formação que defendemos deve perpassar das necessidades singulares às particulares dos docentes dos Institutos Federais, às necessidades gerais da profissão docente, assim como por meio das casualidades produzidas sob as condições sócio-históricas.

Para Saviani (2013), no período que corresponde à criação das Escolas de Aprendizes Artífices até a década de 1970, o que vai prevalecer é uma concepção produtivista na educação, tendo como cenário a teoria do capital humano incorporada na legislação na forma dos princípios da eficiência e da produtividade, sob os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio possível e a não duplicação de meios para fins idênticos.

Sob essa prerrogativa, os processos de formação de educadores que refletem predominantemente a tendência pedagógica liberal tecnicista tomam como núcleo central a organização racional dos meios e os procedimentos de ensino previstos e controlados pelo professor.

De acordo com o autor supracitado, a então lei vigente à época, LDB n. 5.692/71, feita sob a orientação dos técnicos da Agência de Desenvolvimento Internacional (USAID) instaurou a profissionalização compulsória que foi criada para atender aos interesses do governo, ampliando-se por todo ensino básico do Brasil como tendência produtivista, convertendo a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2013, p. 381-383).

Dessa forma, a orientação tecnicista tem relação direta com o advento da revolução industrial, que, por sua vez, implicou na

reorganização do sistema educacional com vistas a torná-lo objetivo e operacional. O docente, nessa perspectiva, devia comprometer-se com a docência em conformidade com as exigências oriundas da revolução industrial.

Nesses termos, Libâneo (2006, p. 30) aponta que a docência se relaciona com teorias de aprendizagem nas quais “[...] aprender é uma questão de modificação do desempenho [...]”, e o verdadeiro ensino é aquele que “[...] depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou.”.

Nos moldes tecnicistas, o professor encontra-se alheio diante de um modelo caracterizado pela separação das tarefas executoras daquelas de supervisão, perdendo de vista o processo do seu trabalho (ALTET, 2001).

Destacamos que o significado e sentido de docência técnica imbuídos nos moldes tecnicistas são manifestados no excerto por meio dos termos habilidades e competências. De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”. Quanto às habilidades, são representadas pelas ações em si, determinadas pelas competências de maneira concreta.

Tal compreensão acerca de competência se aproxima, em alguns aspectos, dos significados e sentidos de docência numa perspectiva técnica. Embora competências e habilidades sejam termos relativamente novos na educação, pois ganharam maior evidência nos anos de 1990. Sabemos que o considerado novo nasce a partir do velho, do já existente. Para Cheptulin (2004), a matéria se desenvolve por meio da luta que rejeita a antiga forma e cria outra.

Consideramos que a aquisição de competências e de habilidades converge aos significados e sentidos de docência técnica, pois correspondem especialmente à eficácia e à eficiência acionadas para o alcance dos objetivos, prática inerente ao

tecnicismo, sendo que a previsão e o controle de procedimentos e de meios fazem-se necessários e convenientes nas ações do professor que sustenta sua prática visando a mencionada aquisição para o estabelecimento da supremacia da técnica.

Considerando o excerto analisado, o partícipe atribui responsabilidade para resolução dos problemas produzidos na época da formação inicial e que deixaram rastros na sua prática docente. Estamos nos referindo à formação contínua, pois é a partir desta que ele conseguirá atuar melhor como docente no tocante à prática avaliativa, por exemplo. Para tanto, suas necessidades formativas remetem ao aperfeiçoamento.

Para Brzensinsk (2008), essa perspectiva se refere ao cunho procedimental implícito na formação de professores e às políticas educacionais voltadas ao aperfeiçoamento, termo usado maciçamente nos anos 1970, quando predominou o tecnicismo no Brasil. Os professores seriam aperfeiçoados para melhor desempenhar sua prática docente.

Esse formato de aperfeiçoamento evidenciava o professor na condição de agente passivo e numa perspectiva de que, em face dessa necessidade formativa, o professor aniquilaria o déficit produzido por sua formação inicial ou até mesmo a substituiria, até porque o acesso a essa formação não era ainda uma realidade tão acessível como nos dias de hoje.

O termo aperfeiçoamento é também analisado por Patto (1995, p. 12), declarando que “[...] aperfeiçoar, aperfeiçoamento trazem estampada a idéia de perfeição, de emendar os próprios defeitos, tarefa humanamente impossível.”. É notório, portanto, que esse tipo de formação expropria da formação a condição do sujeito reflexivo, crítico e visa exatamente o contrário: treinar habilidades e padrões que servirão para determinadas situações. E mais: desconsidera a dinamicidade da realidade escolar e social.

A perspectiva do aperfeiçoamento realça o modelo técnico, que, além de segmentar a formação inicial da contínua, concebe a atividade do professor como instrumental, guiada basicamente para a solução de problemas mediante a aplicação rígida de

técnicas pedagógicas eficazes, de controle e de previsão de meios e de procedimentos.

A esse respeito, Liberali (2010, p. 32-33) acentua que o docente teria como foco a “[...] eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins. [...] Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos.”. A docência é realizada a partir do controle dos procedimentos e das técnicas, e do uso da autoridade e do autoritarismo.

A dicotomia entre teoria e prática persiste em meio a propostas de formação para professores e especialistas sob o formato de aperfeiçoamento. Tal termo representa como são concebidas as necessidades formativas dos docentes, bem como os significados e sentidos de docência técnica.

A opção pelo termo aperfeiçoamento denota a importância de refletir criteriosamente sobre este, pois, quando é indistintamente usado para se referir à formação do educador que terminou a formação inicial e já se encontra desenvolvendo a profissão, aponta elementos inerentes aos significados e sentidos de docência técnica, uma vez que a escolha do termo sinaliza as concepções que norteiam as ações de formação do professor.

Outra ideia que consta no excerto é a de que, ao realizar um curso de aperfeiçoamento, o professor passaria a atuar melhor. Tal enunciado rememora às dificuldades, às insatisfações, às frustrações sentidas pelo partícipe, mescladas ao desejo de realizar, de fazer, cuja dependência permite realçar o lugar habitado pela situação real *versus* a situação ideal, conforme o desejo de atuar melhor, especialmente na sua prática avaliativa. Entretanto, o aperfeiçoamento não assegura a resolução da situação elencada por ele.

Questionado sobre suas necessidades formativas, o partícipe Carl Sagan reafirma, mais uma vez, a necessidade de aperfeiçoamento e relata a questão da avaliação como algo que precisa ser aprimorado para melhor contribuir com a atuação docente. Destacamos que a reflexão dedicada à temática avaliação está intrinsecamente relacionada à concepção de educação que cada docente constrói ao longo de sua prática.

Sob essa prerrogativa, a avaliação não deve ser concebida e muito menos realizada como um ato isolado, pois ela implica em totalidade, influenciando, de uma forma ou de outra, na prática docente.

O partícipe Carl Sagan, ao utilizar o modalizador subjetivo “eu acho” repetidas vezes, realça afinidade com o discurso em torno da necessidade de aperfeiçoamento no tocante à avaliação da aprendizagem de seus alunos. E complementa, por meio do modalizador epistêmico “realmente”, julgando como verdadeiros tais enunciados acerca da avaliação da aprendizagem, denotando preocupação com os índices de retenção, isto é, de reprovação dos seus alunos.

Para discutir sobre avaliação, é necessário considerar, na prática avaliativa, a existência de dois aspectos amparados pela própria legislação educacional, a LDB 9.394/96, no tocante aos aspectos quantitativos e qualitativos, em que os últimos devem prevalecer sobre os primeiros. Evidenciamos, no entanto, que tal orientação não se materializa nas escolas, em razão de alguns fatores, dentre eles: o aspecto legal que não presta maiores esclarecimentos sobre a avaliação qualitativa; e a ausência de debates nas instituições educacionais sobre a sistemática de avaliação numa perspectiva inclusiva. Sob a premissa de avaliação inclusiva, ambos os aspectos se complementam no processo ensino e aprendizagem, desencadeando a construção do conhecimento nos alunos.

Quando os significados e sentidos de docência técnica predominam, a avaliação da aprendizagem prende seu foco no resultado, pois, segundo Libâneo (1985, p. 30), “[...] o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem”. A avaliação torna-se um instrumento útil para a previsão e o controle das ações do professor com fins especialmente de julgamento (aprovar/reprovar) nessa perspectiva técnica.

Em contrapartida, a prática avaliativa em perspectiva inclusiva consiste em proporcionar ao professor o conhecimento da realidade além da aparência e, a partir dela, elaborar mecanismos outros



ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, além de diagnosticar a aprendizagem do aluno, a avaliação caracteriza-se por ser processual e dinâmica. É inclusiva ao tempo em que oportuniza a aprendizagem do que é necessário para o próprio desenvolvimento como um ato democrático (LUCKESI, 2005).

A respeito de práticas avaliativas com ênfase no resultado e enquanto instrumento de controle e de previsão, Hoffmann (1993) ressalta a existência de uma contradição entre o que é falado e o que é praticado pelos docentes, significando que o caráter classificatório e autoritário da avaliação é ainda vivo nos *campi* dos IFs. A autora acentua que essa postura está implicada na concepção de avaliação do docente, resultado de sua história de vida tanto como aluno quanto como professor. O partícipe relata preocupações com os aspectos qualitativos na hora de avaliar seus alunos, porém, menciona “eu meço muito a questão não quantitativa, é mais a qualitativa.”.

Destacamos que medir significa apontar determinada quantidade, o grau ou a extensão de algo, tendo como parâmetro um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida está diretamente vinculado ao aspecto quantitativo do objeto a ser medido, daí a sua objetividade e exatidão. E avaliar consiste em julgamento ou apreciação de algo, tendo como parâmetro uma escala de valores; a avaliação consiste na produção de dados quantitativos e qualitativos, bem como na interpretação desses resultados baseados em critérios previamente definidos (HAYDT, 2002).

Medir e avaliar não são sinônimos, muito embora saibamos que seus respectivos significados se justapõem, têm significações diferenciadas. No âmbito educacional, avaliar constitui-se como ação mais abrangente do que puramente medir, incluindo tanto a utilização de instrumentos quantitativos quanto de dados qualitativos.

A respeito da prática avaliativa, Luckesi (2005, p. 30) aduz que “Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames [...], hoje no papel de educadores, repetimos o padrão.”. No entanto, o partícipe demonstra estar incomodado com tal situação e desejoso de mudanças.

Ademais, outras peculiaridades da avaliação podem torná-la ainda mais complexa. Para Grilo e Lima (2010, p. 16), uma dessas peculiaridades é:

[...] sua incidência sobre diferentes sujeitos/objetos do processo educativo: professores, alunos, familiares, administradores, Ministério da Educação, que se faz presente por meio de avaliações nacionais de cursos e de instituições. A avaliação, ao envolver-se com o processo educativo formal, tem compromisso com definições epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas e interações grupais, que constituem referencial pedagógico nem sempre conhecido, apesar do forte impacto desses elementos na avaliação do ensino e da aprendizagem.

Confronta-se ainda com a questão da diversidade de avaliadores e avaliados e suas respectivas especificidades, diferenças e subjetividades, com fortes significados para a avaliação, o que torna esse processo mais complexo e multidimensional.

Diante do exposto, acentuamos que a prática avaliativa é, sim, um processo complexo e multidimensional, portanto, o aperfeiçoamento almejado pelo partícipe não daria conta de analisá-la com tamanha amplitude. Sobre essa estreita relação envolvendo os significados e sentidos de docência técnica e as necessidades formativas de aperfeiçoamento, inferimos que os professores cuidam cada qual de suas funções e do seu espaço/sala, distante da realidade social, cujo compromisso maior seria a previsão dos procedimentos e das técnicas, bem como a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ganha notoriedade no excerto analisado a ênfase que o partícipe atribui à atuação do professor. Sobre isso, Rubinstein (1977) enfatiza que o trabalho é fruto da relação que envolve finalidade e condições. E aquilo que fazemos ou as atitudes que tomamos diante das condições postas significa o conteúdo psicológico interno da atuação.

Nesses termos, compreendemos que a atuação se materializa nas e pelas ações que o homem realiza intencionando atingir os seus objetivos, satisfazendo os seus desejos, suas vontades e

necessidades. É por meio da atuação que é possível identificar se a pessoa está em atividade ou não, haja vista que ela é produto e processo de movimentos caracterizados por ser conscientes e orientados para um determinado fim (RUBISTEIN, 1977).

De acordo com o autor supracitado, ganha destaque o impulso como gênese da atuação, mas será no movimento, que é absoluto, que encontraremos a unidade de análise da atuação.

Ressaltamos que a atuação é formada por atos impulsivos ou volitivos, sendo que nos primeiros ocorre a predominância do afetivo sobre o racional, fato que todos os seres humanos têm tendência a ter, enquanto que o ato volitivo é o essencialmente humano, pois além de ser regulamentado pela consciência é também orientado para um fim.

É válido acentuar ainda mais um componente da atuação: os hábitos. Estes podem ser motrizes ou de pensamento. Como os movimentos desenvolvidos pelo homem têm tendência à automatização, esses movimentos na condição de automatizados formam hábitos, sendo que os componentes desta atividade se constituem por meio do treino repetitivo.

Embora saibamos que hábito não é um exercício, ele se forma por meio de exercícios. Para Araújo e Martins (2015, p. 491),

Quando o ser humano alcança a capacidade de atuar, sem necessariamente escolher conscientemente os meios, os caminhos, os atos necessários a sua ação, é porque formou hábitos. Assim, nós, seres humanos, estamos sempre construindo novos hábitos e precisando dos já formados para aprender outros. Os movimentos, como forma de realização da atuação, servem para intervir no mundo real, objetivo, visando sua transformação.

O partícipe, portanto, para melhorar efetivamente a sua atuação enquanto docente, precisa criar as condições para que, por meio do movimento, possa transformar a sua prática avaliativa e, quiçá, sua prática docente.

Ressaltamos a necessidade de analisar a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, pois decisões são tomadas e ações propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos proferidos em discursos que povoam o ideário pedagógico de professores. Em outras palavras, as necessidades formativas de aperfeiçoamento são condizentes com os significados e sentidos de docência técnica.

A interconexão dos discursos com outros mais amplos faz-se necessária, por isso, passaremos a interpretar, a seguir, o discurso a respeito dos significados e sentidos de docência tecnológica: a verticalização do ensino e a pluralidade curricular.

### **Significados e sentidos de docência tecnológica: a verticalização do ensino e a pluralidade curricular**

O cérebro eletrônico faz tudo  
Faz quase tudo  
Faz quase tudo  
Mas ele é mudo  
O cérebro eletrônico comanda  
Manda e desmanda  
Ele é quem manda  
Mas ele não anda

(Gilberto Gil)

O trecho da música de Gilberto Gil, escolhida para epígrafe, ao tempo em que celebra a tecnologia, faz suas ressalvas, pois a música alerta que esta, a princípio, parece onipotente, mas, em um segundo momento, mostra-se imperfeita, haja vista que faz quase tudo, mas não anda. Tal epígrafe serve para sinalizar a tônica da discussão explicitada a seguir nos significados e sentidos de docência tecnológica.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentava como sugestão para o Brasil, em 1962, a Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional, documento que alicerçou os trabalhos da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Paris no mesmo ano.

Essa Recomendação continha orientações que nortearam documentos emanados pelo Conselho Federal de Educação (MEC/CFE), na década de 1970, assim como pela Secretaria de Ensino Médio e Técnico (MEC/SEMTEC), nos anos 1990, os quais apresentavam princípios que sustentavam a relação entre educação e desenvolvimento tecnológico, isto é, traziam diretrizes referendando que a educação deveria assegurar o preparo das pessoas para viverem em uma era tecnológica.

A mencionada Recomendação da UNESCO, no começo da década de 1960, ao apontar a educação para a vida marcada pela tecnologia, parte da premissa de que ciência e técnica compõem a base estruturante para alavancar o desenvolvimento econômico e social de um país, estabelecendo, por sua vez, que o ensino técnico e profissional destinado à formação de pessoal para as áreas da agricultura, da indústria, do comércio e serviços afins, deveria, além de considerar a veloz evolução da tecnologia, elevar o nível de escolarização.

No Brasil, é no início dos anos 1960 que a concepção de educação tecnológica é germinada, vindo a ser desenvolvida historicamente nos anos de 1970 e 1980, e o ápice do seu ideário se efetivou no final da década de 1990, ocasionando a reforma do ensino profissional de nível médio.

O adjetivo “tecnológica” será vinculado à educação e manifestado por meio dos documentos oficiais do MEC, enquanto que, simultaneamente, termos como educação técnica e formação técnico-profissional vão, aos poucos, entrando em desuso nos documentos legais referentes à política de formação profissional. Nesse sentido, a associação do termo “tecnológico” à educação tem como objetivo garantir ao Estado o fomento de mão de obra especializada para as indústrias, estimulando, dessa maneira, a formação profissional-tecnológica, profissional-científica de tecnólogos e de outros profissionais para atender aos setores primários e terciários, em geral.

Mediante esse cenário, marcado pela evolução da tecnologia, Frigotto (2001) acentua que essa evolução impõe a elevação do nível de escolaridade e/ou de qualificação, haja vista que requer a

ampliação da formação profissional, implicando no aumento do número de matrículas e de cursos, compelindo o desenvolvimento econômico, que, por sua vez, investirá em ciência e tecnologia nesse ciclo rumo ao progresso.

No entanto, o acelerado processo de urbanização no Brasil, desde meados de 1970, aconteceu sem que o Estado garantisse algumas das condições de vida mais básicas da população, como, por exemplo, educação, saúde, saneamento básico, moradia.

Esse quadro de omissão e de descaso por parte do Governo provocou a eclosão de movimentos urbanos nos grandes centros, estendendo-se ao âmbito rural, nos quais a população questionava a estrutura política e econômica vigente (RODRIGUES, 1999).

Em resposta à crescente demanda por formação profissional frente ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970, as Escolas Técnicas, espaço oficial de formação de mão de obra, foram cedendo espaço gradativamente aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Com a Lei nº 6.545, sancionada em junho de 1978, inicialmente, três ETFs foram realinhadas às novas diretrizes: CEFET-PR, CEFET-RJ e CEFET-MG, por já possuírem capacidades instaladas para o novo ensino e também por administrarem cursos de Engenharia de Operações.

Logo após a criação dos três primeiros Centros Federais, e por causa da crise do capital, instalada entre 1979 e 1982, as ações educacionais oriundas do MEC desaceleraram até o final da primeira metade da década de 1980. Nessa época, o MEC só reconhecia o modelo CEFET como válido e eficaz, consoante o artigo 3º do Decreto no 87.310/82, regulamentador da Lei no 6.545/78 de criação dos CEFETs que legislava sobre a

Integração do ensino técnico de segundo grau com o ensino superior; ensino superior como continuidade do ensino técnico de segundo grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; acentuação na formação especializada, levando-

se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; atuação exclusiva na área tecnológica; formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de segundo grau; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

O decreto destacado revigora o conceito de que as escolas técnicas, denominadas de CEFET – instituições que se caracterizam por possuir ensino diferenciado devido à verticalização do ensino e à pluralidade curricular e, portanto, constituídas separadamente da educação oferecida nas universidades. Nesse âmbito, nasce o embrião da proposta de criação, a posteriori, da Rede de Educação Profissional, ao mesmo tempo em que é isolada, acontecendo paralelamente à rede regular de ensino.

Os CEFETs foram criados em junho de 1978, para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil. Na condição de autarquia, possuíam autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Mais de uma década depois da criação, tornaram-se a unidade padrão educacional da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, uma vez que absorveram as atividades já desenvolvidas nas ETFs e nas Escolas Agrotécnicas Federais e se mobilizaram em preparar o país para a revolução tecnológica marcante entre os anos 1980 e 1990.

No ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada, pela Lei n. 7.863, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET – MA), assumindo também a competência para ofertar cursos de graduação e de pós-graduação.

Ampliava-se, cada vez, mais a responsabilidade atribuída a essas instituições, que além de mudar de nomenclaturas/siglas, acumulavam, com o decorrer do tempo, amparo legal para ampliação dos compromissos com a educação, expandindo-se da Educação Básica à superior.

A criação dos CEFETs significava que passariam a oferecer não apenas educação de nível médio técnico, mas cursos de nível

superior, a saber: graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos, licenciaturas nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização, aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial (Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, art. 2º).

Enquanto os CEFETs proporcionavam discreto crescimento nas unidades federativas do Brasil, o país, após anos de ditadura, clamava por liberdade, especialmente liberdade política. Nesse ínterim, movimentos de intelectuais e da população de um modo geral, a exemplo das “Diretas Já”, na década de 1980, exigiam direito ao voto e nova Constituição. Além disso, uma nova LDB também estava na pauta das necessidades e das reivindicações dos educadores brasileiros.

O presumido silêncio por parte dos professores diante do cenário opressor na época da ditadura não se prolongou, pois, com a abertura política no Brasil, na década de 1980 – após anos de lutas, exílios de educadores e de intelectuais e de manifestações a favor do regime democrático –, o perfil docente para esta sociedade sedenta por liberdade política, econômica e ideológica, perpassa pela necessidade de formação acadêmica, passo fundamental para que o docente comece a adquirir sua autonomia e identidade profissional, uma vez que, desde a criação das Escolas Normais, a formação específica professores foi se tornando realidade na constituição da docência como profissão.

No Brasil, em 1982, a Lei 7.044/82 promoveu a extinção da expressão “profissionalização compulsória”, substituindo-a por “preparação para o trabalho” que, segundo Cunha (1985), trata-se de um termo impróprio e impreciso, pois embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer coisa.

Após seis anos desta lei, foi promulgada nova Constituição, conhecida como Cidadã. A Carta Magna de 1988 instituiu o Estado Democrático de Direito no país, representando, ao menos no plano jurídico, a promessa de afirmação e de extensão dos direitos sociais no Brasil, em consonância com as transformações sociopolíticas e com o considerável agravamento da crise social,



que, por sua vez, exigiram respostas rápidas do Estado.

Com esse instrumento normativo, o cidadão brasileiro esperava o estabelecimento de novas relações democráticas entre o Estado, a sociedade e o indivíduo, dentre elas, o acesso aos cargos públicos via concurso. É no decorrer do Art. 37, inciso II, da Constituição brasileira de 1988 que fica assegurado:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: *(Redação dada pela Emenda Constitucional n. 19, de 1998).*

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; *(Redação dada pela Emenda Constitucional n. 19, de 1998).*

Outros direitos trabalhistas também ganharam espaço na Constituição de 1988, como à livre associação sindical, presente no inciso VI e, no VII, o direito de greve sendo exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica.

Nesse quadro econômico e político, o governo Collor – primeiro presidente brasileiro escolhido por meio de eleições diretas –, iniciado no ano de 1990, promoveu todo um processo de ajustes econômicos no país para atender às exigências da reestruturação global da economia, por meio da abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, justamente numa época em que o Brasil mal dava os primeiros passos da sua reestruturação produtiva, caracterizando-se, desse modo, considerável desvantagem ao crescimento do país.

Em 1994, a Lei Federal n. 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também reivindicassem sua integração ao sistema, mas que efetivamente ocorreu somente em 1999.

Diante da instauração da Nova República, difundiu-se um clima de participação social e de democratização, afetando inclusive o campo educacional, ocasionando a promulgação da Lei 9394/96, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN). Essa LDBEN desvinculou a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional e, no artigo 40, proporcionou a articulação e não mais a integração, conforme ocorria na legislação anterior.

A LDBEN de n. 9.394/96 também inaugurava legalmente uma era que apostava nos avanços na educação nacional, assegurando ao profissional da educação garantias como as previstas em seu art. 67:

[...]o “aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”; um “piso salarial profissional”; a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”; um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária”; e “condições adequadas de trabalho. (BRASIL, n. 9.394/96, art. 67, p. 42).

Embora ainda mencione o termo aperfeiçoamento, marca registrada do tecnicismo, ela contempla aspectos outros que se evidenciam em relação às legislações anteriores, por exemplo, o amparo legal que a LDBEN 9.394/96 assegura aos professores no tocante à formação contínua, que é uma conquista significativa, porém, nem todos os líderes, gestores, e até mesmo professores fazem valer este direito, principalmente quando não há nos centros federais/*campi* a cultura de priorizar a formação dos professores em função de suas necessidades formativas.

No ano seguinte ao da criação da LDBEN, em 1997, o Decreto 2208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e apresentou as seguintes determinações: fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio; extinção da integração entre educação geral e profissional; priorização das necessidades do mercado e o afastamento de Estado do custeio da educação.

A Portaria 646/97 determinou para as unidades dos CEFETs a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas no ensino médio.

Nesses termos, era perceptível a dicotomia realçada entre o discurso governista, que se afirmava como integrador e capaz de superar as injustiças sociais, e as ações implementadas por ele. Assim, acabava por perpetuar o dualismo educacional há tempos existente, denotando qual era o real interesse da reforma educacional dos anos 1990.

A sua concepção educacional tratava-se de diretriz pedagógica individualista, fragmentária, dualista e compatível com o ideário da flexibilização, privatização, desregulamentação e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Desse modo, para compreender a ampliação das atribuições docentes dos CEFETs, devemos levar em consideração o contexto social e político do país e do mundo. Nos quesitos político e econômico, a crise do capitalismo global experimentada nos anos 1970 e os debates em torno do Estado e os seus papéis culminaram em uma Reforma Estatal que originou o neoliberalismo (SANTOS, 2010; PERES; CASTANHA, 2006).

A expressão Neoliberalismo, como o próprio nome já sugere, deriva do liberalismo, uma doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como premissa básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, assegurando total liberdade para os proprietários dos meios de produção investir, a seu modo, os seus bens. O neoliberalismo é a política liberal apropriada para a era da globalização, que, por sua vez, posiciona o mundo em uma mesma agenda econômica (OLIVEIRA, 2010; DALE, 2004).

Sob a perspectiva do Neoliberalismo, o Estado isenta-se de regular a relação entre empregador e trabalhador; patrão e empregado; ou burguesia e proletariado e, fatalmente, as relações de produção são direcionadas para uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010).

Tais circunstâncias induziram o país à busca por recursos que assegurassem alguma vantagem competitiva para nós, encontrando na literatura internacional a prerrogativa de que se concentraria na educação o diferencial que determinaria a competitividade entre os países (SHIROMA et al., 2011). O ensino no CEFET serviria de palco para impulsionar o desenvolvimento do país.

A literatura internacional à qual nos reportamos, corresponde a respeitadas organismos multilaterais que são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o intuito de trabalhar para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana, seja a política; a saúde; a economia; a segurança e, claro, a educação. Tais instituições, a citar a Organização das Nações Unidas (ONU), fundamentam este ideário por meio de instrumentos plausíveis que vão de diagnóstico e análises até a proposição de soluções possíveis a toda América Latina e ao Caribe.

A esse respeito, em Jomtien, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e contou com a presença de mais de uma centena de líderes governistas, resultando em um importante relatório em que os países participantes se comprometeram em assegurar a Educação Básica de qualidade para todos. São quatro os pilares da Educação considerados como conceitos de fundamento da educação, baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

No Brasil, o Relatório Delors constituiu-se como um documento importante para se compreender a revisão da política educacional nacional. Este documento mostra que a globalização e o progresso provocaram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Dessa forma, elenca alguns desafios a serem sanados por países como o Brasil para o século XXI, dentre os quais, destacam-se: a inserção de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das mais diversas culturas à sociedade da informação; e viver democraticamente. E foi nos

CEFETs que as ações educacionais do Governo se concentraram para esses fins, mas a cidade de Caxias – MA não chegou a sediar um Centro Federal. Devido à proximidade geográfica com Teresina, capital do Estado do Piauí, muitos estudantes prosseguiram na referida capital que, por sua vez, possuía sede do CEFET.

O Relatório Delors acentua, ainda, o conceito de educação ao longo da vida, visando à constituição de uma sociedade educativa e permanentemente aprendente. A esse respeito, a educação seria democrática, harmônica e capaz de reduzir a pobreza e a exclusão social, pois estaria ancorada nos quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 2003).

Embalados por estas e outras reflexões acerca da educação como propulsora do desenvolvimento de países como o Brasil, as literaturas educacionais internacional e nacional acionaram também seu alerta de preocupação quanto a assuntos relevantes para alavancar a sociedade por meio da educação.

Na contramão dos compromissos assumidos pelo país diante dos organismos multilaterais, das literaturas internacional e nacional e das reivindicações dos movimentos sindicais, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-/2002), o segundo presidente eleito por meio de eleições diretas, após o *impeachment* do presidente anterior, Collor de Melo, iniciou a trajetória educacional particularmente na educação profissional, de atendimento aos interesses de grandes industriais e de submissão aos ordenamentos do capital estrangeiro.

A era FHC (letras iniciais do nome/sobrenome do presidente), como ficou conhecido este Governo, demonstrou que sua política para a educação profissional tinha como objetivos intrínsecos a manutenção da já conhecida dualidade educacional, a contingência do acesso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino, baseando-se em política neoliberal com vistas à manutenção e à expansão da hegemonia do capital. Conseqüentemente, a geração de emprego e renda, especialmente via concurso, bem como a expansão de vagas em universidades e nos CEFETs não foram prioridades em seu governo.

É exigido dos professores do CEFET o preparo de novo perfil ocupacional, no qual é nítido o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas capacidades intelectuais. Em outras palavras, seria a base do que Adam Schaff (1990) denominou de sociedade informática, assinalando tendências, tais como a qualificação/desqualificação. É o que atualmente chamamos de sociedade do conhecimento, cujas análises acentuam a nova sociabilidade do capital.

No CEFET, a partir das relações estabelecidas historicamente, em que a compreensão de docência, em uma perspectiva tecnológica, passou a ser vista como uma educação interconectada ao desenvolvimento econômico, em geral, e, em particular, ao processo de modernização do país, com vistas a atender às bruscas alterações engendradas pelo modelo de produção capitalista.

Em síntese, diante das recomendações de organismos internacionais; do desenvolvimento das forças produtivas; assim como da expansão industrial no país; e mais, da necessidade das indústrias se adequarem às novas tecnologias, exigindo, por sua vez, que a política educacional realizada nos CEFETs ampliasse as atribuições do professor no tocante a sua prática docente, os professores dessas instituições manifestam novas necessidades formativas.

Nesses termos, ao refletir sobre a origem dos CEFETs, fica evidente que o ensino ganhou contornos de natureza tecnológica na medida em que se destina à formação de técnicos, de tecnólogos e de professores. A docência, nesse contexto, ganha feições como ação voltada para a formação de profissionais diversos e qualificados, requerendo do professor uma formação multifuncional que atenda às especificidades da sociedade modernizada, a qual concebe no sistema educacional o meio mais adequado para sofisticar o país que almeja desenvolvimento, significando que o docente necessita saber conviver com a pluralidade curricular e com a verticalização do ensino.

Evidenciamos que essa configuração assumida pelos CEFETs foi decorrente das contingências de contextos diversos que permeiam os aspectos econômico, político, social, destacando-se o acentuado

viés tecnológico, haja vista que o Brasil buscava firmar-se como um país emergente que, embora estivesse, aos poucos, aprendendo a vivenciar o regime democrático, estava determinado por efetivar o progresso no país, o peso das reivindicações dos movimentos sindicais, recomendações de organismos multilaterais e da literatura, enfim, essas e outras circunstâncias forçosamente convergiram para a necessidade de um ensino cujo objetivo consistisse na formação de profissionais capacitados, qualificados e polivalentes.

Em face desse quadro, as necessidades formativas dos docentes perpassam pela capacitação para atendimento das múltiplas atribuições incumbidas ao docente, por exemplo, desenvolver as ações docentes aliando-as ao uso da tecnologia para acompanhar as demandas oriundas dos CEFETs, as quais se constituíam em conciliar as atividades docentes diante da pluralidade curricular presente na verticalização do ensino distribuídas, ora na Educação Básica (ensino médio/técnico), ora no ensino superior oferecido nesses centros federais.

Essas atividades docentes são distribuídas numa proposta pedagógica híbrida, pois a oferta de cursos técnicos no ensino médio profissionalizante, por exemplo, pode perpassar no ensino regular ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, o docente se apoia em formações que o capacitem ou se vê impelido a buscar, por vezes, e de modo solitário, na rede mundial de computadores as informações ou em qualquer outro material que venha a orientá-los na sua ação.

Os significados e sentidos de docência analisados a seguir estão relacionados à perspectiva Tecnológica, cujos atributos consistem na pluralidade curricular e na verticalização do ensino. As necessidades formativas de professores são a capacitação para atendimento de múltiplas atribuições a favor do desenvolvimento da experiência e da capacidade de enfrentamento no cotidiano de inúmeras situações adversas, ora incertas e inesperadas, ora conflitantes e singulares. Tais situações demandam do professor estratégias que vão além da técnica, exigindo deste a capacidade de acionar, por exemplo, a tecnologia a seu favor.

Iniciamos a reflexão dos significados e sentidos de docência tecnológica a partir do questionamento feito à partícipe Giovana sobre a relação da formação inicial e contínua e a docência desenvolvida por ela. O excerto extraído da entrevista da partícipe foi realizado em outubro de 2015.

Sal: Qual a relação que você estabelece entre a sua formação de professores e a docência desenvolvida por você?

Giovana: [...] porque eu acho assim... Pra acomodar mais um nível [de ensino], a gente precisaria de mais profissionais, a gente precisaria também de **capacitação** pra dar aula num **nível superior**... Eu acho que até vai, mas para dar aula muitas vezes no **nível médio** e em **Educação de Jovens e Adultos** é... alguns profissionais, eles deveriam ter algum tipo de atividade porque a gente vê sempre as mesmas reclamações e a gente não pode... Ah! Como eu sempre falo pra eles [alunos]: “você não podem culpar o professor porque muitas vezes ele tem uma carga horária elevada e às vezes não dá tempo de desenvolver determinadas coisas, não é porque ele não queira, é porque ele está sobrecarregado”. Por quê? Porque 20 horas, 15 horas, 17 horas, sei lá... Ele tem que duplicar essa carga horária para o **planejamento** dele.

Sal: Então, nesse contexto você destacaria o que, como uma necessidade formativa sua?

Giovana: Eu acho que do que eu sinto falta, eu acho assim... Primeiro, os professores que dão aula na Educação de Jovens e Adultos. O que acontece? Nós não somos **capacitados**, pelo menos eu não sou **capacitada**. **Capacitada** no sentido, assim... Ah, mas você dá aula! Não, tudo bem, mas assim, a forma como você lida com um aluno da EJA é diferente! Porque não adianta você chegar lá e **pegar o mesmo conteúdo** do ensino básico e colocar, no sentido assim, por exemplo, como **tal e qual**. Antes de começar dar aula, o quê que eu fiz? Já tive esse tipo [de iniciativa], por exemplo, de começar... Eu comecei a **fazer leituras pela internet**, peguei alguns materiais, né? Fiquei olhando esses materiais pra ver o quê que eu iria abordar.

Sal: Partiu da sua iniciativa?



Giovana: Com minha iniciativa, mas daí vem a minha pergunta: será que meus colegas também fazem isso? Eu acho que não fazem, inclusive um dos relatos que eu escutava de alguns colegas era assim: Ah! Vai ser “facinho” porque lá você não vai precisar dar muita aula. Você não precisa aprofundar, é supertranquilo, ou seja, quando a gente escuta uma frase dessas, a gente fica um pouco impactado porque é um **profissional de educação**.

O discurso de Giovana chama a atenção para a realidade do *campus* em que trabalha, pois evidencia uma situação comumente encontrada no *lôcus* desta pesquisa devido à pluralidade curricular e à verticalização do ensino.

Utilizando o modalizador subjetivo “eu acho”, a partícipe evidencia afinidade com o discurso sobre a falta que sente de mais profissionais no *campus*, diante de tantas demandas devido ao aumento significativo de suas atribuições enquanto docente.

Esse aumento das atribuições do docente em pauta deve-se ao que estamos chamando de pluralidade curricular no bojo da verticalização do ensino que perpassa pela Educação Básica à superior e pelas modalidades de ensino variadas que são oferecidos no contexto dos IFs originados nos CEFETs. Compete ao professor, além de socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, preparar o alunado nesses níveis e nessas modalidades de ensino variados para a participação ativa na democratização da sociedade brasileira.

Para resolver tal situação, a partícipe Giovana destaca a capacitação como alternativa para as suas necessidades formativas, ideia que predomina no excerto. As capacitações, termo utilizado para referir-se à formação contínua, explicitam, em alguns aspectos, convergências em direção à perspectiva tecnológica, uma vez que o desenvolvimento da tecnologia na era da sociedade da informação é desenfreado e até se torna relativamente compreensível o sentimento da professora de incapacidade para lidar com tantas demandas impostas no âmbito do *campus* em que trabalha. Contudo, é preciso investigar o que a proposta de uma capacitação traz em seu bojo e a que se propõe.

A necessidade de capacitação ganhou força especialmente nos anos 1990 e visa acentuar que o professor tem a capacidade de ser agente de sua própria ação pedagógica, superando, portanto, a perspectiva de controle externo de sua prática docente.

Se considerarmos a capacitação como ação de capacitar no sentido de tornar apto, habilitar para exercer a função de professor, a pessoa precisaria obter as condições de desempenho próprias à profissão e isso significa tornar-se mais capacitado para a prática docente (MARIN, 1995).

A terminologia em questão está implicada na oferta de cursos, de eventos e de atualizações. Nesses espaços, a concepção de que o professor possui capacidade inerente ao agir é propagada e requer somente o despertar para tal. A esse respeito, Liberali (2006, p. 21) declara:

Nesses contextos, os educadores teriam espaço para problematizar suas práticas utilizando seu conhecimento local, informado por sua experiência, para construir novas possibilidades de agir. Nesse sentido, a ênfase recairia em permitir que o professor tivesse contato com a sua própria capacidade de pensar e com a de seus colegas, sem supervalorizar os conhecimentos teóricos construídos sobre a sala de aula e não na sala de aula.

A ênfase dada nessas capacitações recai em medidas que contemplam atividades de cunho funcional e que instrumentalizam a prática do docente, pautando-se também em relatos permeados de avaliações dessas práticas, baseados em critérios pessoais e/ou interesses dos professores e dos alunos.

Ressaltamos que, nessas capacitações, corre-se o risco da discussão desenvolvida pelos professores pautar-se no senso comum e nas tentativas de encontrar formas de superação das possibilidades já esgotadas pelo professor, pois este se sente pouco instrumentalizado para lidar com ações exitosas e fracassadas. Ademais, a experiência do outro nem sempre se adéqua ao agir dos demais, uma vez que seguir o que foi socializado exige compreender as devidas implicações no contexto que cada decisão do docente vai acontecer (LIBERALI, 2006).

Desse modo, a necessidade de Giovana, de participar de capacitação, aproxima-se, em alguns pontos, da dimensão prática imposta pela docência tecnológica, pois é imersa em sua ação que ela se dá conta da pluralidade curricular que está em volta da sua prática docente. A reflexão prática se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação que a partícipe desenvolve no *campus*, porém, o conhecimento na ação nem sempre é suficiente.

Para tanto, buscamos compreender a reflexão na educação, especialmente nos estudos publicados por Donald Schön, haja vista que ele propõe um conceito de reflexão prática, a qual se sustenta nos conceitos da reflexão sobre a ação, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. As pesquisas realizadas por este autor sobre processos de formação do profissional reflexivo tornaram-se referência para muitas outras, além de propostas no campo da formação de professores, pois eles ganham força na contraposição à ótica do tecnicismo, marca registrada nas décadas de 1970 e parte de 1980 (SCHÖN 1995, 2000).

A reflexão sobre a ação consiste em refletirmos sobre o que fizemos, almejando identificar como nossas ações podem ter contribuído para um resultado inesperado, ao mesmo tempo em que agimos, evidenciando a propensão à mudança por parte do docente. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos durante a ação, mas sem interrompê-la, conduzindo-a de nova maneira ao tempo em que se efetiva, possibilitando reconduzir a prática em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação está ancorada no refletir sobre a reflexão na ação já realizada, avaliando e/ou possibilitando a adoção ou consolidando uma nova estratégia (SCHÖN, 1995, 2000).

Nesse âmbito, o professor se permite externar sentimentos de confusão e de incertezas sobre sua própria prática. Como afirmou Schön (1995, p. 85), “[...] é impossível aprender sem ficar confuso”, concluindo que o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão.”. No excerto analisado, a partícipe denota que valoriza este conflito quando sente a necessidade de explicar para os alunos sobre a multifuncionalidade que assume em seu cotidiano.

E argumenta com eles dizendo que “[...] vocês não podem culpar o professor porque muitas vezes ele tem uma carga horária elevada e às vezes não dá tempo de desenvolver determinadas coisas.”. Em outras palavras, a pluralidade curricular e a verticalização do ensino inerente ao *campus* dos IFs tornam o professor cada vez mais sobrecarregado.

Giovana reforça a afinidade, com o modalizador subjetivo “eu acho”, acerca da sua necessidade formativa, afirmando deliberadamente que necessita é de capacitação. Reconhece que o ensino na modalidade EJA tem as suas especificidades, como também as têm os ensinos médio e superior. Por conta do cenário plural ao qual está submetida no *campus*, a partícipe ressalta para o planejamento, que, por sua vez, não pode ser utilizado nos dizeres dela “tal e qual” para todas as modalidades de ensino.

O planejamento é acima de tudo, a atividade que requer a capacidade de projeção no futuro, conforme Marx (1977) ressalta que é por esse atributo, o de planejar, que os seres humanos se diferenciam dos outros animais, haja vista que, quando planejamos, organizamos nossas atividades, tomamos decisões e possibilitamos a correlação entre ação e intenção.

Nesses termos, o planejamento é essencialmente humano. E no âmbito educacional dos IFs, requer do docente tomada de decisões refletindo sistemática e criticamente sobre as intenções desencadeadas na ação da partícipe. Contudo, na realidade investigada, nem sempre a materialização do planejado corresponde às necessidades da docente.

Essa situação impele o professor a avaliar o planejado permanentemente, referendando-se em princípios científicos e não em casualidades. Quando os significados e sentidos de docência tecnológica predominam, o planejamento pode incorrer em atributos como inflexibilidade, improvisação ou mesmo o acaso, pois a pluralidade curricular exige do professor que o processo de planejar implique em atitudes relevantes para uma ação pedagógica sistemática.

Desse modo, o planejamento de ensino que defendemos para o contexto que a partícipe relata é, conforme Cabral Neta (1997, p. 96):

Um processo crítico e participativo que requer uma permanente reflexão sobre as condições concretas da escola e da clientela com a qual se trabalha a fim de prever decisões sobre: as metas a serem atingidas (objetivos), o que deve ser ensinado (conteúdo), como deve ser ensinado (metodologia) e como avaliar de forma a atender os interesses e necessidades dos atores implicados no ato de ensinar e aprender.

A declaração da autora em tela explicita claramente que o planejamento de ensino não deve ser um produto e, sim, um processo que conta com a participação e com a crítica por parte dos docentes envolvidos, visando à concretização das ações e à proposição de mudanças. Sobre esta, Ibiapina (2007) amplia a discussão e enfatiza a necessidade de retroalimentação do processo de planejamento como atitude quando declara que, ao planejar, devemos:

[...] levar em conta que essa atitude implica colaboração, o que requer adesão e não obrigação. Assumir o planejamento como uma atitude é considerá-lo como a práxis que nos liberta das imposições e dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática.

Quando assumimos a atitude de planejar implicada na colaboração, admitimos também a possibilidade de desenvolver prática transformadora capaz de romper com hábitos burocráticos e coercitivos presentes no contexto da prática docente de Giovana. A partícipe destaca, ainda, que tem a iniciativa de buscar na rede mundial de computadores, a Internet, por meio de pesquisas, alternativas que possam contribuir com sua prática docente na tentativa de amenizar as dificuldades sentidas diante da pluralidade curricular e da verticalização do ensino a que está submetida no *campus* em que leciona, haja vista que a capacitação almejada por ela não responde a contento às suas necessidades formativas.

Nesse âmbito, Marx (1988, p. 76) aborda acerca do tema mercadoria, e assevera que “A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado.”. Nesta pesquisa, correlacionamos tal afirmativa com a necessidade que a partícipe tem de transformação das condições materiais apresentadas no *campus* que leciona para a mudança desse controle.

Os significados e sentidos de docência tecnológica marcada pelos atributos da pluralidade curricular e da verticalização do ensino impõem, de fato, múltiplas atribuições aos docentes dos IFs. Tal cenário fortalece a dicotomia entre a formação humana para a vida e a formação humana para o trabalho.

No CEFET, historicamente, essa separação acompanha a prática de seus docentes, em face da realidade contemporânea, o desafio da docência nos IFs enquanto organização socialmente construída é a produção do homem *omnilateral*, pois a educação como prática social considera o homem como ser sócio-histórico, vivo e ativo. A esse respeito, Manacorda (2007, p. 89) declara que a *omnilateralidade* é:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Nesses termos, o professor necessita da totalidade de capacidades produtivas e de consumo imprescindíveis para a consolidação de suas forças essenciais. Isso significa ir além dos sentidos e significados de docência tecnológica, haja vista que a produção *omnilateral* é capaz de objetivar o ser homem completo por meio do trabalho produtivo, bem como pela vida em sociedade. Enquanto que a produção unilateral intenciona meramente a preparação humana para a alienação do trabalho, fruto da divisão deste e da fragmentação das tarefas.

No excerto analisado, a partícipe Giovana recorre novamente ao modalizador subjetivo “eu acho”, denotando afinidade para demonstrar sua preocupação com o que pensam seus pares, aos quais ela se refere como profissionais da educação, a respeito de como lidam com a pluralidade curricular e com a verticalização do ensino, especialmente no tocante à docência desenvolvida na modalidade de ensino EJA.

Nesse âmbito, a própria LBDEN 9.394/96 orienta, em seu art. 13, que os docentes incumbir-se-ão, dentre outras atribuições, de zelar pela aprendizagem do aluno. Tal orientação se refere a todos os alunos, independentemente do nível ou da modalidade de ensino na qual estejam inseridos.

Embora a partícipe não tenha mencionado diretamente acerca do currículo oculto, declaramos que, além da pluralidade dos currículos oficiais instituídos nos IFs, o contexto de cada *campus* circunstancia condições e/ou processos que apontam para o currículo oculto, outra fonte de aprendizagens do aluno e que o professor não pode esquivar-se dele no seu planejamento de ensino. Gimeno Sacristán (1998, p. 43) afirma que o currículo oculto pode ser considerado como tudo que contribui para a apreensão de conhecimentos sem constar nos programas previamente elaborados, e aponta:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

Realçamos a necessidade de compreender a relação dos significados e sentidos de docência tecnológica com as necessidades formativas de capacitação. Destacamos que a perspectiva da realização de cursos de capacitação ou de atualização dos conteúdos de ensino tem se apresentado pouco satisfatória, a ponto de não alterar a

prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar tornam-se evidentes, haja vista que a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos não são condições primárias.

Por não serem entendidas como pontos de partida e de chegada da formação, as capacitações resvalam por, tão somente, eleger individualmente o professor como responsável pelo êxito ou não de sua prática, impossibilitando-lhe da articulação e da tradução de novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988).

É necessário refletir sobre a prática, mas também sobre o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural; a interpenetração desse contexto nas relações estabelecidas que constituem a formação do professor; a docência; a trajetória desse docente; as condições de trabalho do docente nos IFs, dentre outros aspectos.

Em outras palavras, as necessidades formativas de capacitação são compatíveis com os significados e sentidos de docência tecnológica. Nesse âmbito, Vigotski (2009, p. 465) declara que o sentido sempre é “[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada [...]” e a esta variação pode ser atribuída às palavras, a partir de contextos diversificados, uma vez que, para o autor, esse movimento é fundamental para o significado, pois representa uma das zonas de sentido da palavra, permanecendo estável na dinamicidade de sentidos constituídos na palavra em diferentes contextos.

A seguir, passaremos a interpretar o discurso sobre os significados e sentidos de docência crítico-reflexiva: os IFs como *locus* de formação e prática docente.



## Significados e sentidos de docência crítica-reflexiva: os IFs como *locus* de formação e prática docente

Venha!  
Meu coração está com pressa  
Quando a esperança está dispersa  
Só a verdade me liberta  
Chega de maldade e ilusão  
Venha!  
O amor tem sempre a porta aberta  
E vem chegando a primavera  
Nosso futuro recomeça  
Venha!

(Legião Urbana)

Sabemos que o desejo de ser contemporâneo está atrelado ao desejo típico da contemporaneidade que mantém estreita relação com a inovação tecnológica. Há, entre as nações, uma corrida desenfreada em busca da inovação, da criação de novas tecnologias e uma conseqüente ascensão em relação aos demais países, pois a humanidade está alicerçada sobre necessidades e seu crescimento se dá mediante a dinâmica social.

Para o Brasil, de fato, construir essa ascensão e/ou desenvolvimento, comungamos da reflexão evidenciada na epígrafe por meio da música “Perfeição”, a qual faz um chamamento às pessoas para sair do comodismo quase generalizado, porque o coração do autor está apressado por mudanças, pois ele quer revolucionar. Interessa para o compositor ir para um lugar onde sempre terá uma porta aberta, e compara este lugar com a primavera, que é uma estação em que ocorre renovação, recomeço, futuro.

Quanto às tentativas de renovação no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, houve maior investimento na educação, como meio de promoção do ensino e da pesquisa, com a ampliação de *campi* das Universidades Federais e com a criação dos Institutos Federais, além do fomento para formação na educação superior, com políticas públicas voltadas para tal.

Das ações do governo federal, via MEC, para ampliação do acesso à educação superior, acentuamos, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior; e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC; e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que teve sua primeira edição em 2010 e seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de ensino superior.

Além desses, existia até o início de 2016 o Programa Ciência sem Fronteiras, que buscava promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A criação se deu em 2011 e a iniciativa é decorrente do esforço mútuo dos ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

No entanto, este Programa foi extinto pelo governo do presidente interino Michel Temer, que foi também responsável pela extinção de Ministérios como o da Ciência e Tecnologia. Após assumir interinamente o cargo de presidente da República, o vice-presidente Michel Temer (PMDB) determinou a extinção do Ministério das Comunicações e alterou a estrutura do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação por meio da Medida Provisória 726, de 12 de maio de 2016. A partir de agora, o Brasil conta com apenas uma pasta compreendendo todos esses assuntos, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

Ressaltamos que o mundo em que vivemos é marcado pelo advento de altas tecnologias, onde a informação é propagada

freneticamente e, cada vez mais, as pessoas têm acesso à rede mundial de informações. Contudo, tal cenário impõe suas contradições, pois, ao mesmo tempo em que a tecnologia se expande rapidamente, as taxas de analfabetismo<sup>20</sup> no Brasil ainda persistem.

Enquanto o avanço desenfreado das tecnologias se amplia, indagamos: nós, brasileiros, estamos lidando de forma adequada com o avanço tecnológico no país? O desenvolvimento do meio técnico, científico e informacional no Brasil abre questões sobre a ética, por exemplo, o que obriga a refletirmos sobre os limites para o uso dos recursos disponíveis.

Necessitamos refletir sobre como lidamos com esse avanço e suas consequências. Muito embora a tecnologia tenha vindo para facilitar a vida das pessoas em sociedade, o uso dela deve ser questionado sempre que necessário for, uma vez que esse avanço no Brasil impulsionou também o consumo exacerbado, especialmente do que é considerado novidade e que, logo em seguida, torna-se descartável.

Tomemos como exemplo o uso abusivo e descontrolado dos recursos naturais e o descarte inadequado de objetos de consumo no meio. O consumismo tornou-se sinônimo de modernidade, fruto dos recursos tecnológicos disponíveis à produção. Portanto, a sociedade da informação nos impele a refletir acerca também de suas contradições, sobre as quais precisamos agir para que não nos tornemos vítimas da nossa produção tecnológica e científica.

---

<sup>20</sup> Tomamos por base os dados divulgados no início de 2015 por meio de um relatório pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que mostram que somente um terço dos países envolvidos alcançou todas as seis metas de educação estabelecidas há 15 anos para o período de 2000 a 2015. As metas foram estabelecidas na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, com 164 países, ocorridas em 2000. O objetivo global era que todos os países pudessem chegar a 2015 tendo cumprido as seis metas. As metas não alcançadas pelo Brasil foram: expandir a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis; garantir acesso igualitário de jovens e adultos à aprendizagem e a habilidades para a vida; alcançar uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos até 2015; melhorar a qualidade de educação e garantir resultados mensuráveis de aprendizagem para todos. Segundo o relatório, o Brasil alcançou somente duas metas: universalizar o acesso à educação primária (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e a meta da igualdade de gênero, levando meninos e meninas às aulas em grande proporção.

Medidas educacionais são tomadas no Brasil pelo Governo Federal, a exemplo da promulgação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e permitiu que os cursos técnicos de nível médio pudessem ser organizados na forma integrada. Além da forma concomitante, em que o aluno faz simultaneamente o ensino médio e técnico, havia a possibilidade de fazer na forma subsequente, na qual o aluno faz o curso técnico após ter concluído o ensino médio, iniciando, desse modo, as discussões acerca das concepções de cursos nesta modalidade.

No ano seguinte, em 2005, ocorria ainda a alteração na lei que vetava a expansão da rede federal. O processo de expansão dessa rede, prevista para alcançar centenas de unidades em 2010, colocou em evidência a necessidade de se discutir o modelo de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

É diante desse cenário, com ares de contemporaneidade que, no ano de 2005, o presidente Luís Inácio Lula da Silva divulga o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que previa a construção de 65 unidades de ensino, aliados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, no ano de 2007. Essas construções visavam atingir o número de mais 150 unidades até o ano de 2009, fato que mostra quão estagnada estava a educação do país nesse quesito, pois, de 1909 a 2002, não passava de 140 unidades, enquanto a meta estipulada para 2010 era atingir o total de 354 unidades (PACHECO; MORIGI; 2012).

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como outras providências.

O governo federal deu continuidade à implementação de políticas públicas educacionais em que a educação tecnológica e profissional tivesse um lugar privilegiado, pois medidas provisórias e decretos, frutos da gestão anterior, permitiu à União eximir-se

de responsabilidades no que tange à expansão da rede técnica de ensino federal (MANFREDI, 2002).

Estava nascendo um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi estruturado a partir do que já estava consolidado nos CEFETs. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tinham a missão de gerar e de fortalecer condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. Dessa forma, o que seria mesmo um Instituto Federal?

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008a).

Desse modo, os IFs também têm amparo legal em quesitos importantes para seu pleno funcionamento, pois possuem natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008a).

A ênfase dos institutos federais se concentra na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, assim como na busca de soluções

técnicas e geração de novas tecnologias, haja vista que eles devem responder, de maneira ágil, às demandas crescentes por formação profissional e por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Ainda na seção I, que trata da criação dos Institutos Federais, no seu Art. 5º, inciso XII, a lei explicita as unidades federativas onde ficam criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a saber, “Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras.” (BRASIL, 2008a).

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos IFs, vários aspectos precisam ser realçados para dar cumprimento à vasta responsabilidade para a qual esses foram criados. Desse modo, Silva e Pacheco (2009), na obra “Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões”, apontam diretrizes a serem adotadas nos IFs, conforme os objetivos da lei de criação, dentre elas: a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando as especificidades destas dimensões e as inter-relações que caracterizam sua indissociabilidade; a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos e educativos; a conexão das atividades de extensão como instrumento de diálogo incessante com a sociedade; a concepção do conhecimento em sua completude; a valorização da formação humana e cidadã; a garantia aos alunos das condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania; a organização de itinerários formativos que dialoguem com os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica; ampliação das possibilidades de formação vertical e horizontalmente; currículos sincronizados com as demandas sociais, econômicas e culturais locais; e o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

Embora possua semelhanças no que se referem às Universidades Federais, já que oferecem graduação também, os IFs apresentam especificidades e um diferencial daquelas, já que seu formato possibilita a verticalização do ensino, devendo essa traduzir-

se na oferta: “[...] de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.” (BRASIL, 2008b, p. 27). Além da verticalização do ensino, Pacheco et al. (2011) refletem acerca da horizontalidade do ensino por meio da formação contínua.

Com a criação dos Institutos Federais, a oferta de vagas para formação de professores aptos a atuar na Educação Básica e Educação Profissional também foi colocada em forma de lei como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos (BRASIL, 2008a).

Para conseguir assegurar a política de formação de professores, há, na Lei n. 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, intencionando a formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008a).

O art. 8º da mesma lei expõe que todos os IFs devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos voltados à formação de professores (BRASIL, 2008a). Os referidos cursos possuem normativa quantitativa e indicação para contemplar determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há ênfase nas licenciaturas dentro dos IFs.

As licenciaturas oferecidas no *campus* Caxias são: Ciências Biológicas, Química, Matemática; e os bacharelados contemplam não só a área de ciências da natureza, mas oferecem formação voltada à qualificação de docentes para atuar na educação profissional, visto que há um número significativo de docentes que ingressaram desde a sua criação, em 2010, sem possuir habilitação para a docência e, por essa razão, há a necessidade de oferta de cursos nessa área para atender uma demanda interna da instituição.

Conforme dados da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008c), as publicações dos últimos dez anos,

organizadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pelo MEC, apontam a necessidade de formação de docentes para atuar no ensino técnico, bem como o desenvolvimento de políticas específicas para efetivação desse objetivo.

O propósito de ofertar cursos de formação de professores favorece a consolidação dos Institutos Federais e encontra sustentáculo nos referenciais legais. Contudo, ao discorrer sobre o assunto, Pereira (2011, p. 15) pondera:

O definitivo neste documento é a nossa convicção de que a formação de professores para a educação profissional se traduz em política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico.

O desafio é, portanto, alavancar cursos de licenciaturas oferecidos nos Institutos Federais, ou melhor, torná-los realidade em uma instituição formadora de professores, haja vista que, historicamente, foi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008a).

É válido ressaltar que os Institutos Federais constituem uma organização de ensino com muitas particularidades, pois possuem um histórico específico relacionado à Educação profissional; possuem também variedade de níveis dos cursos ofertados e mantém seu vínculo com o MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para o bojo dos IFs a missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico.

Considerando que a legislação reserva determinado número de vagas para a formação de professores pelos Institutos Federais, significa que essas instituições necessitam se consolidar como *locus* de formação e de prática docente, porém, possuindo histórico com presença de características específicas de uma instituição tecnológica.



A esse respeito, a lei da unidade e luta dos contrários revela o caráter da contradição em tendências opostas, que se excluem mutuamente, e provoca, por necessidade, a luta entre elas. Nessa direção, Afanasiev (1968, p. 109) aponta: “[...] O velho e o novo, o que nasce e o que morre nos objetos, não poderia deixar de entrar em contradição.”. Pode ser a contradição, então, considerada o motor interno do desenvolvimento, haja vista que ela se constitui essencial para a constituição de uma prática revolucionária.

Conforme esta lei, o formato predominantemente ora tecnicista, ora tecnológico das Escolas Técnicas e dos CEFETs, respectivamente, já não era suficiente o bastante para o contexto sócio-histórico que vivia o recém-nascido século XXI, em que a população demonstrava sua insatisfação e exigia o direito ao acesso a um modelo de educação condizente com a democracia, além de pública, gratuita, acessível e de qualidade. O caminho já trilhado pelo CEFET não foi descartado, pois o nascimento no novo por meio dos IFs se apoia neste para fazer emergir um novo cenário, novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Ao sancionar a Lei n. 11.892 de 2008, o governo federal eleva a expansão da rede federal dos IFs, tornando realidade as expectativas criadas e reivindicadas por entidades, grupos de educadores, seções sindicais de docentes e sociedade de um modo geral. Isso implicou na ampliação do acesso à Educação Básica e superior e na consequente realização de concursos públicos para preenchimento do quadro de docentes e técnicos.

Tal situação se aplica à realidade do *campus* Caxias – MA e, de modo particular, aos partícipes desta pesquisa, pois a via de ingresso no serviço público federal dá-se por meio de aprovação em concurso público. As expectativas eram de que essa nova EPT, perspectivada com a criação dos IFs, pudesse:

[...] construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. (PACHECO et al., 2012, p. 19).

Dado esse grau de abrangência provocada pela verticalização de ensino já iniciada nos CEFETs, torna-se possível estabelecer uma espécie de singularidade curricular dos Institutos, por meio da “[...] flexibilidade para instituir itinerários de formação [...]” e a “[...] integração dos diferentes níveis da Educação Básica e do ensino superior.”, além de criar possibilidades para a educação continuada, buscando atender às demandas da realidade produtiva de cada local ou região (BRASIL, 2008b, p. 28).

A respeito da flexibilidade em itinerários formativos, significa que o aluno dos IFs pode cursar parte da Educação Básica por meio do ensino médio técnico e prosseguir seu itinerário formativo com a formação inicial ou até mesmo a continuada concentradas no *campus* em que estuda, haja vista que em um mesmo espaço ocorre a integração dos níveis de ensino básico e superior.

Nesse âmbito, os profissionais dos IFs, especialmente os docentes, têm desafios bem peculiares, pois, diferentemente da realidade de outros espaços educativos formais,

[...] têm a possibilidade de no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008b, p. 28).

Dessa forma, as práticas docentes desenvolvidas nos IFs são diferenciadas, uma vez que esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, uma vez que lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “[...] desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos.” (BRASIL, 2008b, p. 28).

Nesse âmbito, em que a discussão conclama o professor dos IFs para uma compreensão da não fragmentação dos pares

ciência/tecnologia e teoria/prática, e que a pesquisa seja concebida como princípio educativo e científico, Machado (2008b) reitera que as exigências com relação ao perfil dos docentes são, hoje, bastante elevadas, haja vista que não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como molde que o aluno praticamente deveria adotar como referência. E destaca ainda:

Superado também está o padrão da escola-oficina, que exigia do aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagens. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008b, p. 15).

O fato é que, desde a sua origem, em 1909, esse conjunto de instituições federais sempre se modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado (CUNHA, 2005).

Saber lidar com a verticalização e a horizontalidade do ensino torna-se uma necessidade formativa, uma vez que a sua proposta pedagógica ganha contornos híbridos, pois, na mesma instituição, o professor leciona tanto na Educação Básica (ensino médio/técnico) quanto na educação superior e na pós-graduação, sendo que nos cursos técnicos ocorre a diversidade no tocante às demandas atendidas sob áreas diversas, como no caso do *campus* Caxias, âmbitos urbano e rural, a saber, cursos relacionados ao comércio, à informática, à agropecuária, à agroindústria, dentre outros.

Ressaltamos, ainda, as diversas modalidades presentes no trabalho docente nos IFs, como a EJA. Em 2006, foi promulgado o Decreto n. 5840, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Integrado da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), no qual 10% das vagas para ingresso em

cada instituição da rede federal sejam ofertadas em cursos desta modalidade (ESLABÃO, 2011).

Além disso, o professor do IF pode pleitear, caso queira, vaga para participação em outros programas do governo federal sediado e ofertado no *campus*, como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, destinado aos professores da rede pública da Educação Básica, em exercício há pelo menos três anos, sem formação, adequado à LDB; e ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, que visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, buscando ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Para participar de ambos, os professores recebem pagamentos que não são incorporados ao seu salário-base.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, deliberou, em 2012, sobre o Termo de Ajuste de Conduta (TAC) no tocante à obrigatoriedade de professores dos IFs, bacharéis ou tecnólogos, terem que fazer o curso de Formação Pedagógica para atuação de docentes na Educação Básica.

O *campus* Caxias ofereceu tal curso aos seus professores e foi uma experiência significativa, a formação aconteceu *in loco* e em datas e horários que não ofereceram obstáculos, assim como prevê a LDBEN 9.394/96. Entretanto, os demais professores (os licenciados, por exemplo) não podem ficar à margem de formação contínua, precisam que suas necessidades formativas sejam desveladas e trabalhadas.

Os IFs vivem uma condição *sui generis* na trajetória da rede federal de educação profissional e tecnológica e, particularmente, dos institutos federais recentemente criados. Nos últimos cinco anos, diversos concursos públicos têm ocorrido no estado do Maranhão para atender às novas unidades inauguradas e as que estão em processo de implantação.

Ao mesmo tempo, brota a necessidade de definição de estratégias de aproximação junto às comunidades nas quais estão sendo inseridos novos *campi*, no intuito de promover o diálogo e o desenvolvimento de parcerias entre o instituto federal e essas comunidades e respectivas regiões. A continuidade da expansão da Rede Federal passa, atualmente, por uma desaceleração, devido ao fato de o país estar sendo governado pelo presidente Michel Temer, que lidera a presidência desde o afastamento da presidente Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-30.08.2016), que deixou o cargo ocasionado pelo processo de *impeachment*.

Diante do exposto, ao desvelar a trajetória e o contexto em que se efetivou a criação dos IFs, evidenciamos a ocorrência de um conjunto de alterações curriculares, implementadas em um curto período, isto é, aproximadamente em uma década, o que leva à constatação do quanto o currículo vem sendo deslocado nesse movimento, ampliando-se com o passar do tempo.

Os IFs são criados em contraposição às políticas educacionais anteriores que até então orientaram as reformas na educação brasileira e tinham como referência um projeto neoliberal para a educação que focalizavam, por exemplo, o mercado de trabalho, a promoção de cursos aligeirados, a formação por competências, dentre outras marcas.

A expansão da oferta de cursos nos *campi* brasileiros dos IFs constitui-se como novos elementos de tensionamento nas políticas educacionais para EPT nas unidades federais de educação profissional, uma vez que os documentos oficiais do MEC apontam ênfase na educação profissional direcionada ao trabalhador, comprometendo-se com o desenvolvimento regional e com os arranjos produtivos locais.

A trajetória dos IFs assumiu essa configuração decorrente das circunstâncias do contexto sócio-histórico que se encontrava o país, buscando consolidar o regime democrático ampliando, por exemplo, o acesso à educação onde esses são definidos como instituições de Educação Básica, superior e profissional.

Observamos que, nesse contexto, houve a tentativa de canalizar esforços para formação em nível superior nessas instituições e apoiar o processo de formação de professores para Educação Básica, principalmente da área de ciências, que trabalha mais diretamente com a questão dos recursos tecnológicos, vislumbrando tornar-se centro de excelência e de referência nas instituições públicas de ensino.

Nesses termos, a docência, para ser desenvolvida no cenário dos IFs, perpassa pela necessidade da análise de maneira ampla das circunstâncias em que ocorre o ensino e aprendizagem, vislumbrando, permanentemente, a possibilidade de transformações das práticas, concebendo-as como mutáveis e implicadas na mudança do contexto social por meio da reflexão crítica.

Em síntese, as necessidades formativas desses professores são relativas ao aprendizado de como lidar com a contínua ampliação da diversidade curricular no mesmo espaço educacional; conciliar atividades de ensino, pesquisa, extensão e também a internacionalização; reconhecer e compreender a identidade do docente dos IFs; capacidade de reflexividade crítica diante desse cenário plural que, por sua vez, exige dos docentes, nessa condição, a formação contínua.

Os significados e sentidos de docência interpretados a seguir estão relacionados à perspectiva crítico-reflexiva que se caracteriza pela compreensão do docente acerca das circunstâncias em que se dá o ensino e aprendizagem no contexto institucional e na sociedade como um todo, intencionando a possibilidade de transformação das práticas e do contexto social intermediado pela formação contínua permeada pela reflexão crítica.

Nesse âmbito, a partir da entrevista individual, realizada em agosto de 2015, questionamos aos partícipes sobre a relação da

formação inicial e/ou contínua com a docência que desenvolvem. Selecionamos o excerto a seguir referente a essa relação:

Sal: Quais as relações que você estabelece considerando a sua formação inicial e contínua com a docência desenvolvida por você?

Pau-D'arco: [...] Eu penso que essa **formação** [inicial] ela... A Universidade, a academia, não... Não consegue fazer com que a gente é... Talvez estabeleça esse elo, né? Porque só é **teoria, teoria, teoria!** E mesmo nessa **prática** eu não me lembro de nenhum professor que tenha dito assim: “Olha, tem essa teoria, faça isso, não é?!”. “Veja isso aqui, isso que vocês estão fazendo é o que a literatura está mostrando aqui”, então eu penso que nós na minha época nós não fomos, né? Suscitados, provocados pra fazer esse enlace.”.

Sal: E a relação disso tudo com a docência?

Pau-D'arco: Eu fui mudando ao longo do tempo porque lá quando eu comecei, eu era mais aquela professora de chegar e vamos dizer “**arrotar**” **conhecimento**. Hoje, eu já não sou mais essa professora, já **mudei** bastante, já estou nessa perspectiva. Por isso que a palavra ensinar, pra mim, foi se configurando, mas assim, ensinar pra mim antes era isso. Eu achava que eu tinha que ir lá e dizer, informar que tem muito a ver com a época que eu estudei. [...] Então é como **Formosinho** coloca: que é pela **discência** que o **docente** se forma. A discência tem um peso muito grande na tua vida hoje como professor porque você arrasta isso tudo, mas eu fui **desconstruindo** tudo isso. [...] E aí, eu digo assim [formação contínua]: Não pode ser! Não seria melhor a gente se juntar por escola, já que estou lá com minhas colegas? Levar os livros pra gente conversar sobre o que nós estamos fazendo!

Sal: “[...] Eu penso que essa relação da **formação inicial e contínua** é intrínseca, pois a formação inicial nunca vai dar conta de todas as suas **necessidades**. É na contínua que você pode trabalhar as suas necessidades daquele determinado momento que você está vivendo na sua prática docente”.

Tendo como referência essa provocação, a partícipe Pau-D'arco enuncia, em seu discurso, o modalizador subjetivo “Eu penso”, ao refletir sobre sua formação inicial, o que representa afinidade com as considerações que faz a respeito da época em que cursou Pedagogia, pois, na ocasião, a academia não evidenciou em sua ótica o estabelecimento de elos, isto é, de relações entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, é condição fundamental e necessária evidenciarmos o que compreendemos por relação. Para tanto, recorremos a Prado Júnior (1973, p. 22), quando afirma que essa:

[...] será tomada no sentido da maneira ou modo como as feições e situações da Realidade exterior ao pensamento conhecedor e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo. Como se comporta, em suma. É essa disposição respectiva, na simultaneidade e na sucessão, das feições do Universo, ou relações presentes na Realidade, e nela incluídas, é isto que o pensamento trata de apreender e representar mentalmente, constituindo com isso o que entendemos por Conhecimento.

Dessa forma, relação não pode e nem deve ser encarada como simples ligação exterior entre as coisas e nem somente como um movimento em que nada de novo é acrescentado. Os objetos relacionados são envolvidos numa totalidade e nova unidade, assim como em um sistema de conjunto dispostos sincrônica e diacronicamente. Nessa totalidade e nova unidade, há de se considerar tanto a posição espacial quanto a temporal que as constituem (PRADO JÚNIOR, 1973).

Indagada sobre a relação da formação inicial e contínua, a partícipe deixa ecoar em seu discurso pressuposições, ou melhor, a postura que ela esperava que tivessem os seus professores da graduação. A partícipe revela desapontamento com a dicotomia teoria-prática na época em que era licencianda. No seu discurso há, portanto, indícios de necessidades formativas na perspectiva de formação contínua, pois, nessa perspectiva, é exigido de toda comunidade escolar e/ou acadêmica um planejamento sistemático,



envolvimento de todos em torno de um objetivo comum, e reflexão crítica, mas nem sempre a coordenação pedagógica consegue tal intento devido a demandas que também recaem sobre estes profissionais. Caso contrário, não haverá compreensão por parte do docente sobre as circunstâncias em que ele desenvolve o ensino e aprendizagem tanto no contexto dos IFs quanto na sociedade. Esta compreensão se faz necessária para possibilitar transformação das práticas docentes.

Desse modo, analisar os significados e sentidos de docência implica em compreensão mais ampla, que envolve os referenciais teóricos e metodológicos de sua constituição, as propostas de formação contínua que direcionam a prática de professores e as circunstâncias sociais, econômicas e políticas que materializam essa prática.

A esse respeito, pesquisas quanto à formação inicial (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1994) têm apontado que os cursos de formação de professores, ao optarem pelo desenvolvimento de um currículo formal distanciado da realidade escolar, estão fadados ao insucesso, pois tal perspectiva burocrática, fragmentada e cartorial não consegue desvelar as contradições latentes na prática social de educar.

Outras produções acadêmicas, por parte do autor português Antonio Nóvoa (1995, 1997), alargaram a discussão em torno da profissão docente e da formação de professores, uma vez que essas passam a ocupar o primeiro plano das preocupações educativas, propondo que os cursos de formação inicial e continuada sejam repensados, pois quando realizados fora da escola, abordando conteúdos destoantes da prática, não têm muita relevância.

As literaturas nacional e internacional esclarecem e pontuam a urgência e a necessidade de se repensar e de se reorganizar a formação de professores. Portanto, atualmente, há a preocupação entre os educadores com a formação docente no sentido de superação da dicotomia teoria-prática, visando aproximar-se da práxis.

De acordo com Sánchez Vasquez (2007, p. 28) a práxis designa: “[...] a atividade consciente, objetiva, sem que, por outro

lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum.”. Apesar de essas duas esferas terem identidade própria, elas estão, ou devem estar sempre interconectadas. Ambas caminham juntas, pois é a teoria que guia e enriquece a prática e essa dá novas significações à teoria.

A prática constitui-se como “[...] uma espécie de corte transversal [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003, p. 297), uma vez que a história das ciências e das técnicas nasce de práticas de base, a citar, a Física, a Química, as Matemáticas e/ou Engenharias. Compreendemos que possíveis interpretações equivocadas ou restritas à prática pela prática possam ocorrer, uma vez que o conceito de “prática” recebe cotidianamente o significado relacionado à atividade prática humana somente naquilo que é estritamente utilitário.

Se, por um lado, a prática como fundamentação da teoria deve transformar o social, por outro, a teoria não é apenas uma justificativa para aquela. A teoria pode adiantar-se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para ação transformadora, uma vez que ambas são elementos que constituem a atividade docente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Instigada a falar mais a respeito da relação da sua formação com a docência, a partícipe Pau-D’arco declara que já mudou bastante, fazendo uma retomada da sua prática desde quando iniciou a carreira, ao utilizar a expressão “arrotar” conhecimento, a partir da qual podemos afirmar, no sentido figurado, que ela esbanjava e vangloriava-se, para seus alunos, do conhecimento adquirido na academia. No mesmo discurso, ela evidencia que não se abateu diante das circunstâncias, quer seja na formação inicial, no início da carreira, quer seja na formação contínua.

Embora a partícipe não tivesse o nível de consciência tão desenvolvido na época em que foi graduanda, como denota ter agora, compreendemos que “A consciência é um aspecto da forma social do movimento da matéria. A consciência é um produto social.” (CHEPTULIN, 2004, p. 90). Portanto, pode ser constituída ao longo da vida nas interações sociais.

Dessa forma, a reflexão crítica, segundo Liberali (2010), representa estágio mais desenvolvido de consciência, permitindo o reconhecimento por parte do professor do seu estado de alheamento quanto ao divórcio da teoria e da prática, por exemplo, ou quanto ao contexto sócio-histórico vivido por ele. Com isso, a capacidade de analisar a realidade social, política, histórica se torna urgente e necessária, para nos tornar aptos a elaborar posicionamentos diante dos acontecimentos com vistas à transformação social.

A esse respeito, a literatura aponta para a Pedagogia Crítica proposta nas obras de Freire (2001), Smyth (1992) e Giroux (1997), dentre outros, como proposta de trabalho para a elucidação acerca do processo crítico-reflexivo de professores.

A formação de professores, nessa perspectiva de reflexão crítica, não descarta as reflexões técnicas e nem anula a prática, entretanto, enfatiza questões éticas e morais no cerne da discussão (LIBERALI, 2010). Ademais, é necessário ir além das dimensões técnicas, tecnológicas e práticas para que a realidade que se apresenta não possa ser apenas criticada e, sim, transformada.

No processo de Pesquisa Colaborativa, o professor crítico-reflexivo necessita conceber que indivíduo, espécie e sociedade constituem uma inseparável combinação tríade. Liberali (2010, p. 32) ressalta que para assumir essa postura os professores necessitam desenvolver suas atividades como:

[...] intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

A esse propósito, Giroux (1997, p. 158) defende que uma forma de se repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é “[...] encarar os professores como intelectuais transformadores [...]”, reconhecendo, urgentemente, sua capacidade de liderança intelectual, aliada a um novo modelo de linguagem, em que se promova o enaltecimento do impulso crítico, distinguindo a realidade e as condições que a escondem.

A partícipe acentua a afinidade com o discurso por meio do modalizador “eu achava” para reiterar que sua condição de discente influenciou bastante na sua constituição de docência. Ademais, por meio do modalizador deôntico “não pode”, realça sinalizadores de necessidade de que a formação contínua não ocorra distanciada da realidade da escola e nem descolada dos seus pares.

Para tanto, a partícipe sinaliza estar atenta e estudando temáticas relacionadas à formação de professores, pois cita Formosinho, autor da obra referente à reflexão da partícipe, intitulada “Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente” (2009), que relaciona a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, buscando apontar que a relação entre formação e ação é complexa, além disso, é mediada pelos contextos vividos pelos professores.

Formosinho (2009) problematiza o que é ser professor, debate a formação inicial de professores e a aprendizagem prática da docência; analisa os novos papéis e a nova profissionalidade e o contributo da formação especializada para o desempenho de funções especializadas, relacionando o desenvolvimento profissional dos professores à formação contínua e ainda destacando a aprendizagem profissional proporcionada por diferentes contextos vivenciais da ação docente.

Diante do exposto, consideramos que o discurso da partícipe Sal tem correlação direta com o discurso da partícipe Pau-D’arco, a partir do modalizador subjetivo “eu penso”, aquela declara afinidade com o proferido acerca da relação da formação inicial com a contínua, estabelecendo-a como intrínseca. E mais, denota o caráter de movimento das necessidades formativas de professores, haja vista que estas não emergem do nada e muito menos se manifestam na ação do professor de forma imediata. Ela emerge na interação do trabalho e em processo de colaboração com seus pares e, evidentemente, com o contexto da sua realidade e da sua prática.

O conceito de necessidade, no entanto, não se resume às aspirações, às preferências ou, ainda, às preocupações de docentes.

Assim, elencamos perspectivas outras como a da possibilidade e do movimento, por meio do contexto colaborativo e reflexivo, esses docentes podem compreender as suas necessidades levando em conta a sua multidimensionalidade, para além de meras constatações (BANDEIRA, 2014).

Nesse movimento da docência em que seu conteúdo e sua forma se desenvolvem, ora se enriquecendo, ora padecendo de relativa estagnação, um dos aspectos evidenciados em seu estágio mais desenvolvido é a capacidade crítico-reflexiva exigida do docente.

É inegável que, nos mais diversos contextos, a capacidade reflexiva do professor também se faz presente, afinal, trata-se de seres humanos dotados da capacidade não só de pensar, mas de refletir sobre seu próprio pensamento, suas próprias ações e conseqüências, conforme evidencia Liberali (2010), porém, cada contexto urge um caráter de reflexão diferenciado, em consonância com o protótipo de homem e de sociedade que deseja formar.

Destacamos que, nas condições em que desenvolvemos nossa prática docente no contexto do *campus* Caxias, a formação contínua a ser oferecida requer o engajamento dos pares como atributo indispensável para reflexão e para transformação da prática.

A esse respeito, nos estudos de Liberali (2010), Ibiapina (2008), a reflexão crítica é a que significa para nós o nível de reflexão mais avançado, ou seja, a reflexão crítica se caracteriza pelo compromisso de o sujeito ser capaz de analisar seu contexto sociocultural, posicionando-se e possibilitando transformações nessa realidade. A docência, nessa perspectiva, compromete-se com a prática que encara os objetivos, as experiências e as atividades educacionais a partir do questionamento e/ou validação das normas estabelecidas socialmente (LIBERALI, 2010).

Sob esse propósito, a docência requer dos professores atributos essenciais a serem vivenciados por eles na perspectiva crítico-reflexiva, ou melhor, o uso da linguagem como mediadora

entre o sujeito aprendiz e o objeto do conhecimento, sabendo que os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais são elementos que, além de influenciadores, são determinantes nos processos de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Ibiapina (2004, p. 337) declara que a docência é “[...] atividade principal que o professor desenvolve por meio de atitudes críticas e reflexivas sobre a prática de ensino e pesquisa”. Essa compreensão conflui com as considerações de Altet (2001), quando reitera que a docência se desenvolve a ponto de já ter sido considerada ofício artesanal, orientada por objetivos práticos numa perspectiva clássica para a nova significação, conceituando-se como atividade.

Para Liberali (2006), a formação contínua tem o caráter de processualidade e o processo de formação, segundo a perspectiva crítico-reflexivo, considera também a importância dos significados e sentidos que os docentes produzem sobre a docência, viabilizando a formação contínua de professores, para propiciá-los ao desenvolvimento individual, social, histórico, político e didático, tornando-os autores de sua própria prática docente.

A compreensão de Vigotski (2009) sobre significação remete à concepção de processo e de produção contextualizada e histórica. Em outras palavras, na produção de significados e sentidos de docência condizentes com a perspectiva crítico-reflexivo, assumimos o papel de utilizar a linguagem como possibilidades de transformação de si mesmo e do outro, em outras palavras, no devir.

É válido lembrar que significado e sentido de docência, de modo geral, e, especificamente a docência crítico-reflexiva, tem origem social e seu desenvolvimento se faz na relação com os outros e também na própria pessoa, retroalimentando as relações que se fizerem necessárias na formação contínua por meio da reflexão crítica.

A prática dos docentes ganha um conteúdo político, imprimindo novo olhar para o contexto institucional, possibilitando questionar a natureza das práticas cristalizadas historicamente. A esse respeito, explicitaremos a seguir a caracterização das práticas docentes evidenciadas nesta pesquisa.

## **Caracterização da prática docente: disciplinadora, polivalente e crítica**

Na perspectiva transformativa, a pesquisa se conecta aos processos formativos como possibilidade de mobilizar os partícipes para o entendimento das atividades educativas como eixo central para a transformação da sociedade a partir da transformação de cada um. Os projetos de pesquisa criam possibilidades em rede, em que todos os envolvidos têm que assumir parte da tarefa de produzir melhoria de vida para todos.

(Ivana Ibiapina)

Considerando que nós, na condição de seres humanos, além de produzirmos significados e sentidos de docência também reproduzimos a lógica do modo de produção que rege a nossa sociedade, compreendemos que, para atender ao aluno dessa sociedade em (des) construção no século XXI, é preciso estarmos atentos aos conhecimentos diversos, às informações que extrapolam os muros escolares, pois nos *campi* dos IFs convive-se, no mesmo espaço físico, com o velho e com o novo, com o estático e com o dinâmico.

Desse modo, a epígrafe retrata a perspectiva que defendemos nesta pesquisa, ou seja, é transformativa na medida em que é concebida como possibilidades de mobilização de todos para com a melhoria da vida em sociedade.

Sendo assim, ao compreender os dispositivos de como se deu e de como se dá a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do IFMA, vislumbramos também possibilidades de desenvolvimento das práticas docentes críticas dos partícipes desta pesquisa. Para esse intento, compreender acerca da colaboração constituiu-se como condição primária nesta pesquisa, por isso, a colaboração foi a primeira temática a ser discutida com o grupo Travessia

Colaborativa, realizada no dia 10 de fevereiro de 2016, e que teve como texto-base “Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão”, de Ivana Ibiapina. Tal sessão reflexiva será explicitada a seguir.

Após a exibição do vídeo “Balloon Tango”, conforme descrevemos no Capítulo 2, convidamos os partícipes a apresentar suas considerações e seus sentidos de Cooperação e de Colaboração. Seleccionamos o excerto a seguir, com discurso dos partícipes provocados pelo filme exibido:

Sal: Que relações vocês estabeleceram ao assistir o vídeo com a colaboração? Quais sentidos gostariam de destacar sobre a colaboração?

Pau-D’arco: Eu penso que tudo começa com ele, o outro. Com medo, mas no momento em que ele encontra o outro, aí começa a interação, a se relacionar. Aí, esse medo ele deixa de lado e ele avança, aí vivendo a expansão, e vai também se transformando a partir dessa colaboração com outros.

Giovana: [...] eu acho que tem muito a ver com o que a Biologia perpassa, porque nós estamos em constante mudança, e por você ser um profissional da ciência você tem que ter essa transformação, a gente não pode ficar hoje acuado com a mesma forma todo o sempre, a gente sempre tem que está mudando alguma coisa, principalmente porque na nossa área as coisas mudam com muita facilidade, né?

Carl Sagan: Aí, eu penso assim, num contexto bem dialético da questão... [...] Esse medo se impõe independente desse nosso querer, agora a gente... cabe a nós ir persistindo nesse medo, só que a forma que a gente vai atuando depende da nossa relação com o meio e a gente, agora, enquanto seres humanos têm a questão social, é que a gente vê que ela também é construída em cooperação, colaboração, tem as duas formas de trabalhar, mas o que a gente ver...

Ao serem provocados por Sal, para comentar sobre o filme exibido, a partícipe Pau-D’arco utiliza o modalizador subjetivo



“eu penso”, demonstrando explicitamente afinidade ao se manifestar sobre a importância que a existência do outro tem no estabelecimento de relações no contexto colaborativo, afirmando que, juntos, os personagens/pares do filme exibido sentem-se encorajados a prosseguir em seus objetivos.

A partícipe Giovana também recorre ao modalizador subjetivo “eu acho”, que é utilizado para sinalizar afinidade ao estabelecer a relação da colaboração com a produção de conhecimento na área de Ciências, especialmente nas Ciências Biológicas, quando acentua a importância de estarmos dispostos a mudanças, mediante a dinamicidade dos fenômenos, reiterado pelo modalizador deôntico “não pode”, sinalizando obrigação do que foi defendido com tal discurso.

Carl Sagan inicia seu discurso sinalizando afinidade, também por meio do modalizador subjetivo “eu penso”, para destacar que o sistema de organização da nossa sociedade faz com que tenhamos medos e receios que bloqueiam nossas ações, porém, em colaboração, podemos construir novas relações sócio-historicamente.

Compreendemos que colaborar não é atividade que se desenvolve rápida e facilmente. É, acima de tudo, movimento dinâmico e democrático que deve ser entendido e apreendido deliberativamente e de forma volitiva e consciente por todos os partícipes envolvidos em processo formativo e colaborativo.

A esse respeito, Ferreira (2007) retoma a etimologia da palavra colaboração, originada do latim *collaborare*, que significa trabalhar na mesma obra, abrangendo os sentidos de trabalho em comum, de participação e de contribuição. Este é o significado do termo colaboração no campo específico desta pesquisa, com o intuito de possibilitar aos professores partícipes a reflexão sobre sua própria prática docente.

Embora as compreensões do grupo tenham avançado sobre a origem, as aproximações e os distanciamentos da Pesquisa Colaborativa com relação à Pesquisa-ação, quando as indagações se voltaram para o estabelecimento das relações da colaboração com a prática docente, alguns conflitos foram manifestados.

Extraímos, dos discursos dos partícipes, o excerto seguinte:

Sal: Ao avaliar a prática docente que desenvolvemos, vocês consideram que vivenciamos a colaboração no sentido defendido no texto?

Carl Sagan: Não! Eu acho que a minha é mais cooperação do que colaboração.

Giovana: É! Fazer uma reflexão! A essa **colaboração** de fato, real? Eu acho que realmente a gente ainda não chegou nessa total colaboração. Talvez justamente pelo fato de não termos uma relação mais próxima com mais tempo, mesmo cada um agindo com seus princípios, com sua forma de ensinar, mas assim... A gente não tem uma conversa ainda muito próxima um com o outro, então acho que essa questão da colaboração ela vai realmente estar se estreitando de fato quando nós também nos **propusermos** a melhorar, **transformar**, abertura de aceitar às vezes uma crítica.

Pau-D'arco: **Cooperação e colaboração** se relacionam.

Sal: E requer que tenhamos objetivos em comum?

Giovana: Ter **objetivos comuns!**

Carl Sagan: Agora, aí, o problema que está é esse! A questão é que para haver essa colaboração todo mundo tem que fazer e estar imbuído no objetivo a ser alcançado e infelizmente a gente não encontra isso. A gente encontra muito assim: Opa! Desse jeito que está aqui eu vou aproveitar e tal... Se der errado, não reclame! Se não der, então, fica muito bom! E não pega o espírito do negócio, é aquela coisa o prazer de você tentar **compreender e aprender** realmente.

Giovana: De aprender realmente. E tem muito disso também. Essa questão que eu acho que faz parte, né? Talvez da colaboração, essa questão de compreender a humildade, de entender que você pode melhorar. Que você não é um ser estático, que você é um **ser dinâmico** e, por ser dinâmico, você tem que sim, se melhorar em suas ações.

Sal: Que você pode ensinar e pode aprender.

Giovana: Que você pode ensinar, mas pode aprender.

Carl Sagan: O cara tem que ver que tem suas fragilidades.  
[Vozes simultâneas]

No momento do discurso sobre a relação da colaboração com a prática docente, o partícipe Carl Sagan se apoia no modalizador subjetivo “eu acho”, denotando alta afinidade e convicção de que não realiza a colaboração e reconhece que sua prática está permeada mais pela cooperação.

Destacamos que é importante não só evitar a confusão entre colaboração e cooperação. Conforme Fiorentini (2004), cooperação é uma das fases que compõem o trabalho colaborativo, mas que ainda não se constitui colaborativo, haja vista que na cooperação há realização de ações conjuntas e de comum acordo, contudo, nem todos do grupo têm poder de decisão e autonomia.

Assim, entendemos que cooperar significa uma ação passageira, transitória ou momentânea em dada realidade circundante, intencionando a resolução de um problema imediato sem contar com significativo envolvimento dos docentes. Enquanto que na colaboração, a adesão e o engajamento tornam-se ativos, de forma consciente e deliberada em cada tomada de decisão, ou ação, ou melhor, em cada análise ou reflexão desenvolvida.

O contexto em que a colaboração acontece pressupõe diálogo para que a relação de confiança seja estabelecida entre os partícipes, propiciando a criação de um espaço pautado em constante negociação de sentidos e compartilhamentos de significados.

A partícipe Giovana se estende mais no discurso e, por meio do modalizador subjetivo “eu acho”, declara afinidade e reconhece que ainda não desenvolve a colaboração em sua prática docente, reiterado por meio do modalizador epistêmico “realmente”, atribuindo veracidade ao dito. Ela também se ressentida da falta de oportunidade e de disponibilidade dos seus pares em trabalhar a colaboração. Pau-D’arco evidencia que cooperação e a colaboração se inter-relacionam, compreendendo que ambas não são sinônimos.

Na ocasião desse discurso de Giovana, Carl Sagan se solidariza a ela e destaca, por meio do modalizador deôntico “tem que fazer”, a necessidade dos pares no *campus* Caxias trabalharem em prol de objetivos em comum.

Conforme Desgagné (1997), a colaboração consiste em um processo de mediação e de negociação permanentes, visando um projeto comum constantemente realizado. O partícipe Carl Sagan ecoa ainda discursos de colegas que preferem encontrar meios mais cômodos em suas práticas docentes a ter que criar algo diferente e novo.

Para a colaboração ser materializada, os docentes precisam, por meio das relações com o outro, e no caso do contexto da Pesquisa Colaborativa com os partícipes, constituírem-se como sujeitos que refletem, pensam e agem interativamente com os pares. A linguagem possibilita à pessoa o desenvolvimento da consciência sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o seu entorno (IBIAPINA, 2008).

Após essa sessão reflexiva dedicada à colaboração, todos se sentiram mais à vontade e disponíveis para prosseguir no grupo e, conseqüentemente, na pesquisa. Ao final desse encontro, constatamos como eles compreendiam a colaboração, ou seja, suas compreensões distanciavam-se da produção científica da área, mas pudemos verificar que, entre o grupo, existe a possibilidade de desenvolvimento dos sentidos de colaboração – durante a vivência nesta investigação por meio da negociação deste e do compartilhamento do seu significado. O grupo Travessia Colaborativa constatou a existência da inter-relação envolvendo cooperação e colaboração e teve a oportunidade de confrontar se a prática docente de cada um é permeada por colaboração ou não.

Nesta obra, almejamos caracterizar as práticas docentes evidenciadas ao longo do seu desenvolvimento, bem como ressaltamos a necessidade da compreensão de que, para caracterizar tais práticas, precisamos relacioná-las às questões sociais, políticas e econômicas do determinado momento histórico em que essas práticas ocorrem ou ocorreram.

Para tanto, é preciso se apropriar dos pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam as referidas práticas. Até mesmo porque, historicamente, a educação brasileira estruturou-se sob os eixos da dualidade da sociedade de classes, das políticas de contenção de acesso aos níveis de ensino superiores ao primário e da acumulação de capitais.

Embora os IFs tenham nascido sob a égide da equidade social, sabemos que nos *campi*, cotidianamente, coexistem práticas docentes diversas, como aquelas de caráter disciplinador, normativo e punitivo; as polivalentes, em que os professores se veem obrigados a exercer a versatilidade perante as várias demandas; e as práticas docentes críticas, que consistem em enfatizar a reflexão crítica e a possibilidade do dever.

Essa instituição, o IF, assim como a sociedade da qual faz parte, não é algo já dado e acabado e, sim, o produto de relações sociais, da prática social de grupos de professores e dos demais que compõem a comunidade institucional.

Para materializar o alcance do objetivo de caracterizar as práticas docentes, selecionamos excerto produzido na terceira sessão reflexiva, realizada no dia 19 de março de 2016, na qual discutimos a caracterização das práticas tendo como texto-base “Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas”, de Maria Amélia Franco (2012), o qual aborda, sobretudo, a caracterização e a interface entre as práticas docente, pedagógica e educativa. Na ocasião, oportunizamos a reflexão sobre a temática, relacionando-a à prática desenvolvida pelos partícipes.

Conforme a leitura mencionada, evidenciamos que, de acordo com Franco (2012), é comum que professores relacionem prática educativa e prática pedagógica como sinônimos e como se ambas fossem, portanto, práticas unívocas.

A esse respeito, a autora declara ainda que as práticas educativas são direcionadas para a concretização dos processos educacionais e são parte integrante da vida em sociedade de um modo geral. Enquanto que as pedagógicas são realizadas para concretizar processos pedagógicos e se organizam intencionalmente

para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e/ou requeridas por determinada comunidade social. Já a prática docente remete à ação do professor, pode ser avulsa e sem ligação com o todo (FRANCO, 2012). Para a referida autora, a prática pedagógica constitui-se com o *status* de prática mais desenvolvida.

Notadamente, há entre os profissionais do *lôcus* desta pesquisa um desejo de lecionar, ainda que seja diante de um cotidiano adverso e plural, e que, para alguns, só é possível se recorrer à utilização do rigor disciplinatório.

Na ocasião da sessão reflexiva, os partícipes foram solicitados a descrever suas práticas:

Carl Sagan: Minha prática é... Eu passo texto, procuro artigos pra discutir, os livros estão aí, pra vocês fazerem a leitura de conceitos básicos, que eu acredito que a gente constrói conhecimento e faz reflexões no debate. Agora, debater, aqui, só um falando uma coisa pra depois eu falar, aí, nessas horas vai do **Piaget ao Pinochet**, pois é o seguinte, se vocês querem a única outra forma de eu avaliar é prova, então vai ter prova, porque, na verdade... [...] se tiver participação a gente avalia pela participação, agora todo mundo calado, eu, às vezes, não quero fazer prova, mas a gente chega aqui, deixa os textos [...] chego aqui só uma pessoa fala alguma coisa! Vai ser prova, e vocês já sabem como é! Só sei fazer prova daquele jeito, aí [os alunos] já foram: “Professor, não faça prova!”, O quê que eu vou fazer? Chego aqui e não falam nada, a única forma de avaliar é do jeito que vocês querem: prova!

Sal: Então, dessa forma aí conforme o teu relato Carl Sagan, tu ainda achas que a tua prática é predominantemente pedagógica?

Carl Sagan: Eu acho que é pedagógica do ponto que eu faço reflexões sobre aquilo que eu trago, **intencional**, é tanto que eu não consigo desvincular Biologia do contexto **social-histórico**. Eu tento fazer exatamente para que ele perceba que aquele negócio [o conhecimento] que está fragmentado, na verdade ele não é fragmentado. É tanto que o texto que eu passei foi: “Corpo, sexo, gênero: a interface da biologia...” esqueci [o título do artigo], que é exatamente como eu estou trabalhando em Embriologia, vou discutir a questão de morfologia e anatomia de órgão sexual

masculino e feminino, é muito bom pra eu chegar lá e dizer que corpo é... Mas não, eu trago um texto para fazer essa reflexão. Porque era exatamente um texto que trata sobre o gênero. [...] tem até o exemplo da Beauvoir que diz que a mulher...

Sal: “Não nasce mulher, torna-se mulher”.

Carl Sagan: Aí, faço essas reflexões. Só que, aí, percebo que não tem leitura de ninguém, aí, ficam dando uma de desentendido, não querem ler, aí, nessas horas aí, eu digo para eles: “Rapaz, é pior pra vocês, quanto mais a turma ficar letárgica mais eu **“boto pra matar”** pra ver se acorda! Sinceramente, é tão, é um círculo tão vicioso, o cara fica em estado de **latência**, cômodo demais! Você não lê, não quer debater, pra mim tem que **movimentar** nem que seja ... [...] pra mim, se chegar lá assim é com **força** mesmo. Que profissional querem ser?

Sal: E você?

Carl Sagan: Eu sou desse jeito, se a turma coopera ou colabora, né? Aí sim, como eu já disse, quando eu vejo a turma receptiva que começa a debater, tranquilidade, não fico nessa coisa. Agora, quando está nesse estágio, vai na **imposição**, na **força** mesmo, ou acorda ou...

Giovana: Ou vai ou racha.

Carl Sagan: Ou vai ou racha. [...] Pessoal, uma coisa é eu trabalhar a teoria lá no ensino médio, tentando trazer ela de uma forma mais compreensível, né? E só que agora pra vocês [superior] aqui, você tem que conhecer a teoria, exatamente para quando for trabalhar lá você não repassar ela de forma equivocada, porque a gente não pode se equivocar com aquilo lá...

Ao relatar sobre a sua prática docente, o participante Carl Sagan utiliza o modalizador epistêmico “eu acredito” para enfatizar que crê na metodologia do debate. No entanto, seu discurso é permeado por contradições. Embora ele reconheça a importância

da metodologia que se utiliza de debates, denota preferir a aplicação de provas na sua prática avaliativa. Em seu discurso, utiliza de maneira recorrente a expressão que serve como parâmetro para suas ações em sala de aula. É a expressão em que essas ações oscilam sob a orientação “do Piaget ao Pinochet”.

De acordo com Bock (2012, p. 117), os estudos e as pesquisas de Jean Piaget:

[...] demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior.

E Augusto Pinochet<sup>21</sup> foi um general do exército chileno, ditador do Chile após um golpe militar em 11 de setembro de 1973. Enquanto que o primeiro é ligado a teorias do desenvolvimento humano, o segundo exerceu governo de tirania e de ditadura, o que coloca as ações do partícipe orientadas por referenciais díspares.

A respeito da contradição, Cheptulin (2004) assevera que devemos permitir a prevalência da manutenção do que é positivo no negativo e a repetição do que já passou deve assentar-se sobre uma nova base superior. Nesta pesquisa, a declaração do autor em tela faz com que compreendamos o debate como a metodologia de base superior, ou melhor, a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos na prática docente do partícipe.

Devido à pluralidade curricular inerente aos IFs, o *campus* Caxias-MA recebe parte dos alunos oriundos do ensino fundamental para cursar o ensino médio/técnico e outra parte oriunda do ensino médio para cursar graduação, predominantemente das escolas públicas dos municípios maranhenses de Caxias, Aldeias Altas, Senador Alexandre Costa, povoado Brejinho e adjacências.

Este quadro gera, às vezes, a concepção nos professores de que os alunos não dispõem dos devidos conhecimentos necessários

<sup>21</sup> Conforme dados do site <<http://educacao.uol.com.br/biografias/augusto-pinochet.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2016.



ao aprendizado correspondente às séries e aos cursos nos quais se encontram matriculados, tomando algumas medidas que, pelo uso excessivo ou equivocado, podem atrapalhar a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a prática avaliativa restrita à prova com fins disciplinadores. De acordo com Dias Sobrinho (2002), a concepção de avaliação revela o posicionamento tanto político quanto ideológico, enfim, a visão de mundo de quem o emite.

Compreendemos que essa sistemática disciplinadora e punitiva mantém estreita relação com os significados e sentidos de docência técnica e com as necessidades formativas de aperfeiçoamento evidenciadas pelo discurso do partícipe Carl Sagan, as quais podem tornar-se democráticas, ou, em outras palavras, é possível trabalhar para aumentar significativamente as oportunidades aos alunos não só de acesso, mas de permanência e de aprendizado. A respeito da possibilidade, Afanasiev (1968) assevera que, sem a intervenção ativa do homem, a possibilidade não se converte em realidade.

E, por não criar as condições necessárias para avaliar com estratégias outras, o que irá prevalecer na prática avaliativa do partícipe é o uso da prova como recurso principal e disciplinador. Ressaltamos que o uso da prova é um instrumento que possui validade, porém, defendemos, conforme Cheptulin (2004, p. 331):

[...] a negação dialética é a destruição da coisa condicionada por suas contradições internas, no curso da qual o conteúdo positivo da formação negada é conservado e desenvolve-se no interior da formação material mais perfeita, surgida em decorrência dessa destruição.

Em se tratando de prática avaliativa, o docente pode preservar o que há de positivo na sua maneira de avaliar e de criar outros modos com qualidade nova. Para tanto, é fundamental a apropriação por parte do professor da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que ultrapasse as barreiras do conhecimento tácito e do senso comum e que chegue ao nível da compreensão da

relação existente entre as funções psicológicas dos seres humanos e de seus processos de aprendizagens, pois um dos atributos essenciais exercidos pelo professor, nessa direção, é o de mediador entre o sujeito aprendiz e o objeto do conhecimento, sabendo que os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais são elementos que, além de influenciadores, são também determinantes nos processos de aprendizagens.

A aprendizagem do aluno, segundo Vigotski (2003), está intimamente relacionada ao ambiente social, por isso, a prática docente do professor dos IFs deve organizar os espaços educativos almejando essas aprendizagens. Nesse sentido, acentua:

O professor tem um novo e importante papel. Ele tem de transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo separado ele deixa de ser professor. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Na perspectiva de Vigotski, tais considerações se estendem ao adulto também, uma vez que o desenvolvimento é incessante e demonstra a necessidade de o docente compreender sua prática, de forma que o processo de ensino-aprendizagem desenvolva uma visão de mundo mais crítica, tanto para os professores quanto para os alunos.

Ao ser questionado pela partícipe Sal, se ainda assim considera que a sua prática é pedagógica, ele utiliza o modalizador subjetivo “Eu acho”, demonstrando que tem afinidade com a afirmativa de que possui uma prática pedagógica.

Nesse âmbito, Franco (2012, p. 169-170) considera que a prática pedagógica:

[...] realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os autores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. [...] o professor, ao construir sua prática pedagógica está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer.

Para a prática se constituir como pedagógica requer do professor esse movimento de fazer e refazer, acompanhando e buscando novos meios e caminhos, haja vista que as ações do homem se apoiam na necessidade e não no acaso, portanto, são norteadas pelo que acontecerá sob determinadas condições (CHEPTULIN, 2004).

Outra manifestação de contradição é que o partícipe até inclui em sua metodologia, conforme relata em seu discurso, a ênfase que confere às condições sócio-históricas ao não desvincular o ensino da Biologia dessas condições, por exemplo, ao escolher um artigo que aborda a Biologia em interface com outras discussões.

Ao prosseguir, porém, em seu discurso, volta a se queixar da turma por meio do modalizador subjetivo “percebo”, atribuindo afinidade com o ressentimento que lhe causa o fato de os alunos não realizarem previamente as leituras recomendadas por ele e reitera, sob o uso de termos “boto pra matar”, “força” e “imposição”, para combater o estado que ele chama ora de letargia, ora de latência da turma, apontando elementos de uma prática docente disciplinadora.

A respeito de práticas docentes, Hoffmann (2004, p. 86) aduz: “Práticas seculares e rotineiras na escola não se transformam como num passe de mágica, [...] é preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e partir daí para a construção de uma prática que se adéque a cada realidade”.

A prática avaliativa deve, portanto, ser analisada com rigorosidade científica, pois implica diretamente nas concepções sobre avaliação por parte dos professores que as desenvolvem,

apontando indícios de quais foram e quais são as influências que esses adquiriram ao longo da sua trajetória formativa.

No tocante ao fato de que os alunos não leem os textos recomendados previamente pelo professor, faz-se necessário investigar a causa dessa postura dos discentes, uma vez que, para Afanasiev (1968), é necessário conhecer a causa do que é danoso ou prejudicial em tal situação, facilitando a eliminação ou o cerceamento dela, para que não se torne efeito indesejado pelo docente.

Ao prevalecer, em sua prática docente, a perspectiva disciplinadora, a avaliação controladora realça a questão da eficiência institucional às exigências sociais e à capacidade de responder às demandas do mercado, haja vista que, para o partícipe, em se tratando de ensino superior, o rigor pode ser maior. Dessa forma, a avaliação torna-se orientada pelo tecnicismo que, por sua vez, visa gerar a nota como produto, reiterando a histórica mensuração de resultados do desempenho em termos de ensino e prestação de serviço.

No andamento da sessão reflexiva, a partícipe Giovana também descreveu a sua prática docente:

Giovana: E ainda tem mais um agravante aí que é uma problemática nossa que eu não sei como funciona nas outras escolas é que, por exemplo, quem é professor só no nível fundamental ele só dá aula no ensino fundamental, né? E nós dos IFs, a gente passa por um problema muito grave, assim no sentido que foi uma solução para o governo, mas foi um problema muito grande para o docente porque no mesmo dia... Eu falo isso porque eu tive uma experiência no semestre passado onde **eu dava aula no superior, no médio e na EJA no mesmo dia, no mesmo dia.** [...] A gente programa, tem um planejamento, nem sempre esse planejamento realmente nosso vai ser totalmente satisfatório e vai de alguma forma penalizar alguma dessas três turmas, tendo em vista a minha **preparação**. Porque eu fui **preparada**, eu me **formei**... Nós nos formamos, preparamos para uma escola diferente. A nossa universidade não preparou a gente para dar aula, por exemplo, na EJA e nós também não temos esse tipo de preparação. [...] Isso vai dar certo porque a gente passou no

concurso para dar aula em todos os níveis, mas só que tem um problema, a gente passou para dar aula em todos os níveis, mas tudo bem... Você chegar e dar aula no ensino básico que é a priori, pois somos professores do ensino básico, mas eu nunca encarei uma turma de adultos que já saiu da escola por muitos anos porque no mesmo dia eu dou aula numa turma do ensino médio, do mesmo ano... Digamos do primeiro, do segundo ano, será que eu realmente de fato eu que tenho que me virar, não, nem todo mundo tem essa habilidade de se virar.

Sal: E aí, a formação contínua ela poderia, aí, ser uma ferramenta para colaborar nesse sentido, porém, nem sempre no nosso local de trabalho nós temos isso. Ou não tem de forma nenhuma ou quando tem é só algo que se inicia uma breve discussão apenas, o ano letivo continua e a gente passando por toda essa problemática.

Giovana: Por todas essas problemáticas! Quando uma determinada professora conversava, professora universitária, né? Ela se virou para mim e eu falei para ela a quantidade de turmas que eu tinha e falei a média de turmas que os professores tinham, ela ficou horrorizada e disse: Como assim? **Cinco turmas? Quer dizer, não são só cinco turmas, às vezes, são cinco disciplinas diferentes. Não são somente cinco turmas.** A gente já vem discutindo muito pontualmente, mas vai chegar um momento que eu creio que não é a situação real de todos locais, eu acho que já tem alguns institutos que estão se organizando. Porque tem pessoas que talvez prefiram ficar mais no ensino básico, pessoas que se comportam melhor no superior. Mesmo que a nossa carreira não permita. [...] Você é disso, acabou e ponto! Tem que fazer tudo isso. Eu acho que isso vai muito ao encontro a essa questão dessa colaboração que também falta muito isso entre nós, enquanto docentes...

A prática docente desenvolvida desde a criação dos CEFETs imprimiu acréscimo no ritmo de trabalho do professor dos IFs, pois, a cada dia, a rotina desse docente implica no elevado ônus não só de carga-horária, mas de múltiplas atribuições e responsabilidades, pois tem que conciliar o ensino de níveis e de modalidades diversos, realização de pesquisas, extensão e a oferta de educação contínua, dentre outras ações docentes.

Tais atributos da prática docente caracterizam-se pela polivalência. Grosso modo, o professor torna-se tarefeiro, uma vez que não lhe sobra muito tempo para refletir sobre suas necessidades formativas e nem sobre sua prática de maneira mais ampla.

O discurso da partícipe Giovana é repleto de indícios desse atributo polivalente, quando relata a condição de o docente ter que se desdobrar diariamente para lecionar em níveis e em modalidades diferentes, a exemplo do que enuncia quando afirma: “[...] dava aula no superior, no médio e na EJA no mesmo dia, no mesmo dia.”.

A partícipe utiliza o modalizador epistêmico “realmente”, atribuindo credibilidade ao discurso quanto ao planejamento não satisfatório para tantas realidades em um mesmo dia e espaço. Diante de tal situação, Giovana alega não se sentir preparada para tais situações, pois afirma que se formou para uma escola diferente. Destaca, ainda, as dificuldades em ter que dar aulas na modalidade de ensino da EJA.

Diante desse cenário plural, lidar com a situação descrita por Giovana se constitui como um grande desafio, especialmente se levarmos em consideração o processo formativo pelo qual os docentes passaram e ainda passam, uma vez que boa parte dos atuais professores da Educação Básica são frutos de cursos organizados de forma que concorrem para visão fragmentada e, por vezes, inadequada no tocante à aplicação do método científico, da ciência e da tecnologia.

De acordo com Veiga (1992, p. 117) quando declara que “Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.”. Entendemos que o discurso de Giovana reitera a assertiva da autora mencionada acerca das atitudes adotadas pela partícipe.

Giovana utiliza, novamente, o modalizador epistêmico “realmente”, pois acredita que na sua prática docente tenha que “se virar”, denotando sensação de busca solitária para enfrentar

essa dificuldade instalada no seu cotidiano. A esse propósito, Bandeira e Ibiapina (2015, p. 7) declaram:

É necessário admitir que a prática docente, atribuída à função do professor em contexto escolar, traz a expectativa de que quem a desenvolve volta-se para finalidades e objetivos intencionais reflexivos-críticos. Todavia, considerando que a profissão docente engloba profissionais de diferentes áreas, portando diferentes concepções, dentre outros aspectos, advém a explicação da ausência ou da insuficiência de conhecimentos pedagógicos. Prática docente remete à ação do professor e ao contexto escolar, mas isso não é suficiente e necessário para qualificá-la de pedagógica. É pedagógica quando a intencionalidade é ação planejada e concretamente realizada com estado ativo da consciência, tanto no ato idealizado quanto na sua operacionalização.

O quadro descrito pelas autoras em referência sinaliza para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, científico e tecnológico, com conhecimentos que possibilitem, ao professor e ao aluno, agir no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo.

Reconhecemos que o processo de mudanças pelos quais o mundo atualmente vem passando, sujeito à força dos avanços advindos da ciência e da tecnologia, em que o conhecimento tão logo se torna obsoleto, é urgente a compreensão de que a provisoriade se transforma em algo que ameaça e, ao mesmo tempo, instiga uma permanente busca de atualização e de renovação.

Assim, repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem sido a tônica prevalecente nos estudos de formação de professores desde meados dos anos de 1990 (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 1994; GARCIA, 1994). Dessa forma, a prática docente no contexto de IFs teria melhores condições em desvelar as contradições presentes na prática social de educar.

A partícipe Giovana por meio do modalizador subjetivo “eu acho”, sinaliza ter afinidade ao lembrar da colaboração como

recurso importante para a prática docente desenvolvida no *campus* Caxias, uma vez que a discussão sobre essa seria válida para todos os que integram o *campus*. A esse propósito, Ibiapina (2008, p. 42) aduz:

Emitir uma necessidade é declarar uma intenção de ação e de mudanças, ou seja, é expressar um motivo. Analisar as necessidades de formação é, pois, retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para a construção permanente de seu desenvolvimento profissional.

De acordo com a autora em referência, a necessidade emitida pela partícipe sinaliza que ela intenciona mudanças e deseja que o desenvolvimento profissional se estenda aos demais no *campus* e m que trabalha. A respeito dessa declaração da partícipe, Afanasiev (1968) aponta como sendo um acontecimento que sobrevém sem falta, remetendo, deliberadamente a reflexões que perpassam pela análise da relação das necessidades formativas com a formação inicial e/ou contínua de educadores na sociedade atual.

Tal situação exige, portanto, que o docente esteja permanentemente revendo e reformulando sua prática, sua forma de agir no mundo, e, nesse cenário, a escola e o professor passam a ter uma exponencial tarefa. Essas questões assinalam a retomada do significado da práxis e se fazem pertinentes na atividade docente. Nesse sentido, recorreremos, novamente, às contribuições de Sanchez Vasquez (2007) para explicitar a sua concepção atribuída à categoria práxis como possibilidade que os seres humanos necessitam para se tornarem sujeitos da história. Para o autor, práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” (SANCHEZ VASQUEZ, 2007, p. 28).

Destacamos, por um lado, que a trajetória histórica da realidade educacional brasileira engendrou características marcantes na prática docente brasileira, dentre as quais, citamos: a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos,



sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos; o corpo docente, formado especialmente por profissionais competentes em sua área de atuação, mas sem formação pedagógica apropriada para uma prática docente crítica.

Por outro lado, ressaltamos que, mesmo que os significados e sentidos de docência sejam tecnológicos, as necessidades formativas de capacitação, a prática docente polivalente, marcada pela ênfase na execução de diferentes tarefas cotidianas, também podem se desenvolver por meio das relações que vão acontecendo ao longo da carreira do professor de forma permanente no seu cotidiano, seja com seus alunos, seus pares, em associações sindicais, na academia, com entes, enfim, em sociedade. Com esse propósito, interpretamos os demais discursos explicitados no excerto a seguir, ainda sobre a prática docente:

Pau-D'arco: Agora os principais [atributos], de ser crítica, atender um fim social, a minha preocupação com o aluno eu tenho. Ela é **planejada, intencionada, replanejada**, faço tudo isso, a **questão política**, com meus alunos. [...] eu faço isso demais, questiono o que eles estão fazendo, tentando com que eles **relacionem com o social**, com o contexto, então, isso eu faço, mas tem muitos atributos, aí, que eu não atendo. Aí, quando eu volto lá pra essa questão da fundamentação que diz que quando o professor ele é em **vigilância crítica** da prática docente ele tem que fazer um fazer fundamentado, e aí, acho que eu peço nisso aí, no fazer fundamentado quando eu me vejo aqui não conseguindo estabelecer essa relação do universal ao particular, não consigo ver a minha prática como criativa, é só alguns atributos.

Sal: E o professor não consegue fazer esse movimento que a Pau-D'arco está dizendo por que, às vezes, ele tem uma necessidade, tem uma necessidade formativa latente.

Pau-D'arco: Pronto. Uma necessidade formativa.

Sal: Lá no local de trabalho, mas que nada acontece, né?

Pau-D'arco: Que talvez seja por conta dessa reflexão, dessa necessidade hoje, que se coloca aqui, porque **eu nunca tinha**

**parado para pensar se a minha prática é criativa ou não, pedagógica ou não, se ela atendia esse atributo do universal ao particular ou não.** Foi com essa leitura e discussão desse texto que eu consegui agora ter. Talvez agora a gente busque, esteja buscando essa fundamentação e vá em busca dessas respostas para depois eu possa dizer: “Não, a minha prática é verdadeiramente pedagógica”.

Sal: Eu acredito que esse movimento do universal para o particular não é simples, mas é importante que façamos. Para minha prática ser considerada pedagógica... Para isso, requer **conhecimento** da nossa parte acerca de tal movimento e mais, requer desprendimento de algumas amarras que temos e compreender que nossa prática docente está sempre em sua processualidade.

Os discursos interpretados representam necessidades pontuadas na literatura que merecem destaque no processo de produção desta pesquisa porque denotam que os professores dos IFs estão ampliando o nível de consciência de que a docência exige conhecimentos específicos que não se restringem à mera aquisição de um diploma, independe de ser doutor, mestre, especialista ou graduado.

Desse modo, a prática docente se caracteriza por enfatizar reflexão crítica e a possibilidade do devir, pois, nessa perspectiva, a necessidade encontra-se implicada como categoria de devir, tendo a colaboração e a reflexão como elementos relevantes e indispensáveis para o desenvolvimento da compreensão do docente para muito além das ações que ela já realiza cotidianamente.

A partícipe Pau-D’arco descreve sua prática relacionando com alguns atributos da prática pedagógica discutidos na sessão reflexiva em questão, tais como: intencionalidade ao planejar e replanejar, vigilância crítica e política (FRANCO, 2012). Acentua, no entanto, que há um atributo que ela não entende. Utilizando o modalizador subjetivo “eu acho”, a partícipe Pau-D’arco denota possuir conhecimento acerca de determinada relação destacada pela autora estudada. Contudo, constata que não consegue estabelecer a relação desta na sua prática, ou seja, relação do universal ao particular.

A esse respeito, Cheptulin (2004, p. 138) assevera que “[...] tudo na realidade, o ambiente encontra-se em correlação, em interação e que tudo leva a modificações e transformações de um e outro.”.

Nesta pesquisa, a relação dos significados e sentidos de docência crítico-reflexiva com as necessidades formativas de formação contínua nos convida a compreender os três momentos da relação dialética, a tríade singular-particular-universal no objeto investigado. Tomemos, como exemplo, a prática docente enquanto atributo comum (universal) a todos os partícipes, haja vista que todos do grupo são professores no âmbito educacional. Entretanto, a prática docente em pauta é particular, isto é, não é qualquer prática docente, é a que acontece no IFMA, sendo que, de forma singular, a do *campus* Caxias.

As relações produzidas entre singular-particular-universal têm, por sua vez, o particular como mediação, sendo que as relações dialéticas do movimento dessa tríade encontram-se imbricadas. E é por desenvolver-se permanentemente que não é algo fácil, pois requer do professor e/ou investigador não só o desprendimento acentuado pela partícipe Sal, bem como conceber a dimensão histórico-social implicada naquilo que extraímos do universal.

Destacamos que a condição sócio-histórica nos impele a refletir sobre a totalidade da realidade e a partícipe Pau-D’arco, enquanto produtora de conhecimento, pode se constituir em unidade na medida em que estabelece relações entre geral e singular, cuja mediação se materializa no particular. Portanto, entendemos que os significados e sentidos de docência crítico-reflexiva e as necessidades formativas imbuídos da reflexão crítica são exigências da nossa condição de incompletude e de inacabamento, pois produzimo-nos incessantemente e o nosso desenvolvimento se materializa por meio do movimento dialético entre singularidade, particularidade e universalidade.

A partícipe Sal, por sua vez, evidencia que, para sua prática ser considerada pedagógica, há a necessidade de alguns desprendimentos de conceitos arraigados há muito tempo, pois ao utilizar o modalizador “eu acredito”, sinalizando comprometimento

com seu discurso, a partícipe destaca que é preciso, inicialmente, conhecer sobre o movimento em que o particular faz a mediação. A esse respeito, Sanchez Vasquez (2007, p. 224) ressalta que, para atingir determinados fins, os professores não podem se limitar ao campo dos desejos e dos sonhos, pois se estes:

[...] são acompanhados de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma dada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-los e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização.

Diante do exposto, tal cenário exige formação crítico-reflexiva que afirme a docência no *campus* Caxias como atividade que imprime não só o domínio de conhecimentos técnicos e tecnológicos, mas, acima de tudo, os conhecimentos relacionados ao pedagógico e à reflexividade crítica sobre a prática docente. Esse é o desafio posto para todos os partícipes desta pesquisa, o de discutir as possibilidades de compreender e de transformar as condições existentes no *lócus* desta investigação, pois “[...] a possibilidade levada a efeito [...]” torna-se realidade (AFANASIEV, 1968, p. 174).

A partícipe Pau-D’arco ressalta que “[...] nunca tinha parado para pensar se a minha prática é criativa ou não, pedagógica ou não, se ela atendia esse atributo do universal ao particular ou não [...]”, denotando avanço no tocante à reflexão crítica em contexto colaborativo, que ela assumiu estar realizando nesta investigação.

A constituição do profissional crítico e transformador constitui-se a partir da sistematização de reflexão crítica sobre a própria práxis, orientado pela unidade teórico-prática, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas docentes críticas. A reflexão crítica em contexto colaborativo proporcionará ao docente tornar-se sujeito-autor do seu processo de formação contínua e profissional crítico que desenvolve práxis, na perspectiva de atividade consciente e objetiva.

Sendo os professores responsáveis pela construção de sua própria práxis e pela prática docente crítica, é importante a releitura sobre sua a função como profissional crítico e acerca das condições materiais para que o desenvolvimento aconteça, como, por exemplo, local de trabalho, organização do ensino e do espaço formativo, haja vista que a “[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Conforme discussão em pauta, para a prática docente tornar-se crítica, passa por processo complexo, sendo preciso não só gostar do que faz, mas desenvolvê-la conscientemente no sentido de colaborar com o outro na construção do seu projeto de vida e ser também algo construtivo a si próprio. Em síntese, Ibiapina e Lima (2014, p. 66) propõem aos docentes

[...] práticas de formação transgressoras, aquelas em que professores e alunos possam se envolver efetivamente em atividades de ensino e de pesquisa, rompendo com os laços de apenas “dar e receber informações”. São aquelas em que os professores estabelecem relacionamentos em que o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade, não se apresentam como mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua e de momentos de negociação de sentidos e significados, em que os estudantes são envolvidos reflexiva e criticamente no processo de produção identitária, autônoma e criativa de suas próprias vidas profissionais.

Conseqüentemente, a análise da prática docente exige maior visibilidade ao fosso existente na formação de professores, o que torna mais imperativa a necessidade da revisão das atuais licenciaturas e/ou de programas de formação contínua para os que já se inseriram no magistério.

Nesse contexto da reflexão crítica, em que a profissão docente se reveste de capacidade crítico-reflexiva, os professores

tornam-se capazes de ir além do criticar a realidade, mas também de transformá-la. A prática docente crítica se traduz na desnaturalização de práticas constituídas historicamente e na possibilidade de formação de cidadãos críticos e ativos, haja vista que a escola não é um espaço de neutralidade, é preciso comprometimento com a linguagem das possibilidades e do diálogo (FREIRE, 2001).

Embora a diferenciação das práticas educativa, pedagógica, docente e práxis não se constituam diretamente como um dos objetivos desta pesquisa, a necessidade de tal diferenciação emergiu em uma das sessões reflexivas desenvolvidas com o grupo, devido ao uso, indistintamente, dos termos relacionados à prática; bem como a solicitação dos partícipes para que ampliássemos a discussão.

No final da sessão reflexiva, o grupo conseguiu produzir uma síntese com a diferenciação das práticas, segundo Franco (2012), ampliadas, posteriormente, por esta pesquisadora, acrescentando a discussão estabelecida por Sanchez Vasquez bem como Bandeira e Ibiapina (2015), no quadro 10:

**Quadro 10** – Caracterização das práticas educativa, docente, pedagógica e práxis

<b>Prática educativa</b>	<b>Prática docente</b>	<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Práxis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ocorre para concretização de processos educacionais;</li> <li>✓ Ação social intencional;</li> <li>✓ Todos nós a desenvolvemos, independente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica;</li> <li>✓ Acontece em diferentes lugares e tempos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Remete à ação do professor e ao contexto escolar, mas nem sempre é pedagógica;</li> <li>✓ Modalidade da prática educativa;</li> <li>✓ Torna-se pedagógica quando além de ser prevista a intencionalidade, a consciência se mantém ativada tanto no planejado quanto no realizado;</li> <li>✓ Quando atribuída à função do professor em contexto escolar traz a expectativa de que quem a desenvolve volta-se para finalidades e objetivos intencionais crítico-reflexivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práticas sociais com finalidade de concretizar processos pedagógicos;</li> <li>✓ São organizadas intencionalmente para atender determinada expectativa educacional solicitada;</li> <li>✓ Desenvolvem-se por adesão, negociação ou imposição;</li> <li>✓ Convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula;</li> <li>✓ Constitui-se por um conjunto complexo e multifatorial;</li> <li>✓ É pedagógica quando a intencionalidade é ação planejada e concretamente realizada com estado ativo da consciência (no idealizado e operacionalizado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mantém relação intrínseca entre teoria e prática, constituindo a possibilidade emergente da prática transformadora;</li> <li>✓ Não se limita a interpretar o mundo, mas a transformá-lo;</li> <li>✓ É uma totalidade prático-social que pode adquirir vários níveis e formas se levar em consideração a matéria sobre a qual é exercida a prática transformadora;</li> <li>✓ Produzir práxis constitui-se necessidade e possibilidade emergente de prática educativa no cenário atual do contexto sócio-histórico cultural.</li> </ul>

**Fonte:** Extraído da terceira sessão reflexiva de acordo com Franco (2012), Bandeira e Ibiapina (2015), Sanchez Vasquez (2007).

Ressaltamos que, no contexto do Materialismo Histórico Dialético e da Pesquisa Colaborativa, os docentes estão em permanente processo de constituição na relação dialética com o social e a história individual de cada um, o que faz com que sejam, ao mesmo tempo, singular e universal, histórico, social e concreto, revelando-se, em todas as suas expressões, como seres produtores de significado e sentido em suas múltiplas relações.

A seguir, explicitaremos a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, perspectivando o desenvolvimento de práticas docentes críticas.

## **RELAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS: PERSPECTIVANDO O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA**

[...] às vezes, eu digo que não tenho muito problema em reprovar, mas eu sei que, às vezes, eu fui injusto por ver só a gente daquele ponto, tendo em vista que a gente sabe que nem todos têm essa habilidade de sentar. Às vezes, ele poderia saber e, na hora que é para escrever, o negócio não anda. Então, mas é aquilo, né? Que a gente se vê construindo, pois a todo o momento a coisa vai mudando, esse movimento que vai e vendo essas possibilidades... E como é isso? Depende da situação que a gente está. Então, [...] o momento que vai me indicando qual o caminho a percorrer, mas eu acho que, então, já houve essa mudança dessa perspectiva em mim, [...] de não simplesmente eliminar, mas dar uma oportunidade...

(Produzido por Carl Sagan em Sessão Reflexiva)

Nesta seção, apresentamos as perspectivas evidenciadas quanto ao desenvolvimento de práticas docentes críticas,



considerando a relação estabelecida entre os significados e sentidos de docência com as necessidades formativas dos partícipes desta pesquisa.

A partir da epígrafe produzida por Carl Sagan, destacamos que o partícipe desenvolveu o nível de consciência mais elementar para um mais crítico, pois afirmava, no decorrer de seus discursos, que não tinha remorso em reprovar ninguém e que suas ações docentes eram passíveis de ser guiadas por referências díspares (de Piaget a Pinochet).

Durante os procedimentos desenvolvidos nesta dissertação, inspiradora deste livro deparamo-nos com necessidades formativas diversas, as quais estão implicadas conforme os significados e sentidos de docência produzidos por cada um dos partícipes. É importante salientar que, nessas ocasiões, os partícipes ainda não possuíam nível de consciência que os possibilitasse refletir acerca do que estava sustentando essencialmente a sua prática docente.

No processo desta pesquisa, a colaboração foi essencial para que os partícipes compreendessem não só acerca da colaboração em si, mas como ela se materializou quando refletíamos sobre a prática docente, perspectivando o desenvolvimento desta. A criação das condições favoráveis a esta reflexão aconteceu por meio da colaboração desenvolvida pelos partícipes do grupo Travessia Colaborativa.

Relembramos que no discurso do partícipe Carl Sagan, reiterado nas primeiras sessões reflexivas, predominou o significado e sentido de docência técnica em que o ele evidenciou uma prática docente disciplinadora, especialmente no tocante à sua prática avaliativa. Quando retomamos as discussões, delineadas na última sessão reflexiva do grupo, acerca das práticas docentes, indagamos aos partícipes sobre a colaboração dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa em sua prática docente. Eles declararam o explicitado no excerto a seguir:

Sal: Bem, ao longo desta nossa pesquisa, vocês acreditam que ela gerou algum desenvolvimento da prática docente de vocês? Se provocou, se teve, em qual aspecto? Se não teve, também...

Pau-D'arco: Agora apertou.

Giovana: Cada pergunta que fica mais difícil.

[risos]

Carl Sagan: Sim. É! Eu, na verdade, [...] passo a ver a questão de avaliar [...]. Por exemplo, esse semestre, já por duas vezes, eu passo atividade que é a prova, aí, ele [aluno] não faz. Dou uma segunda oportunidade. Aí, eu falei: “É o seguinte, [...] pega isso daí [provas com notas baixas] e faz pesquisando, faz seu texto. Confio o texto a vocês. Agora, vou passar por um plagiador. Quem plagiou, é zero”. Mas foi uma boa oportunidade, porque antes eu dava logo um zero e acabou.

Giovana: Olha, está melhorando. Alguma coisa melhorou com a nossa formação aqui.

[risos]

Sal: Desenvolvimento da prática.

Carl Sagan: Aí, eu fiz isso. Aí, já a outra situação mais recente, de novo, Genética. Aí, vai, o povo tirou tudo nota baixa. O que eu fiz? Vou fazer o seguinte: não vou eliminar a prova, mas vai ficar um peso três. Aí, mantenho a próxima prova com peso sete.

Sal: Entendo. Está diversificando. Elaborando outras alternativas.

Carl Sagan: Só que, aí, eles: “Ah! Professor!”. Pois façam o seguinte: façam grupo de estudo. Ninguém **colabora** com ninguém. O que vocês querem? Porque é aquela velha história que a gente diz... Eu estou lá, [...] passei, fui mostrando, passei a lista de exercício, passaram uma semana com ela, fui lá, expliquei passo a passo e tudo, e, no final, o cara ainda não faz. Por isso, que eu acho, quando eu falo que não adianta eu vir pra cá se você não faz. Mas não, acha que aprende desse jeito. Aí, eu fiz isso. A **nota** vai ficar essa daí. Só que agora, na próxima, vou fazer o seguinte pra ajudar vocês, porque senão...

Giovana: Reprovação em massa.

Carl Sagan: É! Aí, eu fui e disse que essa daí fica peso três e a

próxima, peso sete [...]. Parece que vocês não se juntam... Aí que eu penso: “Olha, como eu sei que Genética não é fácil, tem que ter base de Matemática e tudo, mas, no meu tempo, a gente se juntava e um ia à casa do outro, e era um grupão, porque, todos juntos, um vai sanando a dificuldade do outro. Agora, não querem fazer, não sei como é que vocês pensam, não sei. Não pode se juntar para estudar, então, é o seguinte: a oportunidade é essa e espero que se juntem e estudem.” [...] Mas, olha, já foi pior, melhorou, porque senão...

Sal: Com certeza melhorou.

Giovana: Ele está agora no Piaget. Largou o Pinochet.

Sal: Eu ainda quero que ele compreenda é o Vigotski.

Carl Sagan: Porque antes, eu fazia a prova, se deu mal... [...] Agora, eu dou a segunda oportunidade.

Giovana: Está melhorando.

Carl Sagan: Porque é exatamente essa questão aqui que a gente conversou. Esse instrumental aí dessa avaliação escrita [prova], e tudo, é exatamente o ponto que eu discorro, até que ponto eu fazendo isso eu estou verificando realmente o aprendizado. Quando eu estou conversando, ele está se manifestando. Eu realmente vejo se ele compreendeu, se ele consegue se posicionar, e, às vezes, isso, a coisinha [prova] lá, não me diz isso...

Pau-D’arco: Te diz muito mais esse posicionamento do que você, às vezes, lançar uma pergunta lá na prova e ele não conseguir se explicar, mas, se ele conseguir oralmente, você está compreendendo ele.

Carl Sagan: E é essa busca que eu vejo, assim... Superar, eu conseguir avaliar. O ideal pra mim seria isso, eu ver o aluno se manifestando, falando que construiu realmente o conhecimento, que ele foi criativo, foi o agente da construção, ele conseguiu se posicionar. Aí, sim, eu tenho mais esperanças do que somente eu passar um negocinho [prova] lá, e, daqui a pouco, ele até esqueceu. Nesse sentido aí, é interessante. Eu fiz com um pessoal da turma quatro. Aí, passei uma atividade pra eles: Olha, vocês vão, [...]

quero que construam mapa conceitual. Vocês vão preparar sobre métodos contraceptivos. Que eu tinha até finalizado com eles a questão de fecundação e tudo, agora, eu poderia ficar só nisso. Mas, quando vocês forem dar aula, vocês vão ter que falar sobre isso, e, às vezes, a gente não trabalha aqui. Então, vocês vão fazer levantamento e tudo, vão preparar uma aula, mas tem que ser com mapa conceitual, a única exigência que eu tenho pra vocês. E, aí, se vocês precisam construir modelo e tudo, porque vocês vão dar uma palestra no ensino médio...

Giovana: Abordagem é ótima.

Sal: E é totalmente possível, porque a gente tem, no próprio *campus*, o ensino médio. É a pluralidade curricular a favor da nossa prática docente. (Grifos nossos).

O partícipe Carl Sagan iniciou seu discurso utilizando o modalizador epistêmico “na verdade”, demonstrando como julga verdadeiro o dito acerca das novas perspectivas, ao descrever como desenvolve, agora, a sua prática avaliativa, pois passou a adotar novas estratégias para avaliar seus alunos. Ele acentua algumas dessas estratégias, como a adotada após a realização de determinada prova, na qual a turma não obteve o resultado esperado. Por isso, optou por conceder outra chance aos alunos, que consistia em refazer a prova, dessa vez, por meio de produção textual. Na ocasião, as partícipes Giovana e Sal reconhecem o quanto o Carl Sagan avançou no tocante à sua prática avaliativa.

A avaliação não deve se restringir ao instrumento prova. Professores, no entanto, pensam equivocadamente que o momento da recuperação, por exemplo, resume-se à mera aplicação do mesmo instrumental ou de outro. Tal iniciativa não promove adequadamente a recuperação, pois o aluno teve apenas mais um momento para refazer o mesmo procedimento avaliativo. A dificuldade do aluno permanece ou aumenta. Embora o partícipe Carl Sagan ainda denote forte apego à nota/prova, quando enfatiza aos seus alunos sobre o plágio, vindo a implicar em nota zero, sinaliza que, no processo de avaliação da aprendizagem, oportunizar e/ou diversificar os instrumentos avaliativos passaram a ser necessários e bem-vindos.

A esse respeito, Afanasiev (1968) declara que o desenvolvimento dos objetos comprova que os extremos contrários não podem coexistir de forma pacífica em um mesmo objeto, pois o caráter da contradição nos opostos, quando se excluem mutuamente, necessariamente provoca a luta entre eles. Em outras palavras, a velha e a nova prática avaliativa do partícipe Carl Sagan não poderiam deixar de entrar em contradição.

Destacamos que essa nova forma de avaliação se aproxima da formativa. Esteban (2004, p. 19) faz considerações no tocante ao que a avaliação formativa significa para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que avaliar o aluno nessa perspectiva:

[...] deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

As considerações do autor supracitado nos remetem a algumas conclusões, como, por exemplo: por mais que tenhamos de prestar conta por meio de sistema de notas e médias, nós, docentes dos IFs, possuímos relativa autonomia para com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que podemos trabalhar com os instrumentos avaliativos que considerarmos melhores e mais justos, para, assim, chegar a uma média por meio de instrumentos diversos. O discurso de Carl Sagan evidencia que ele não apenas reconhece, como também provoca a turma a refletir sobre colaboração: “Ninguém colabora com ninguém. O que vocês querem?”

O partícipe sinaliza preocupação com os índices de reprovação em sua disciplina, especialmente no que tange à Genética e ainda rememora sua época de estudante para explicitar suas estratégias de estudos por meio do modalizador subjetivo “eu penso”, demonstrando afinidade com as assertivas proferidas.

Sobre a prerrogativa da colaboração no âmbito educacional, Oliveira (2009) acentua a necessidade de o professor repensar a sua prática, desde que seja movido sob um aprimorar-se e um aprofundar-se, intencionando transformação na educação e em sua ação docente. E mais, Oliveira (2009, p. 54-55) assevera:

O incômodo e a inquietação gerados pela reflexão, no entanto, são fatores que desenvolvem a colaboração, pois ela se dá a partir do choque de ideias, das tensões estabelecidas, da interação e das trocas. A meu ver, a colaboração consiste na troca, na discussão e no respeito mútuo, pois por se tratar de ações conjuntas, é preciso dialogar e respeitar o contrário para que se possa expandir o dito.

Consideramos que as reflexões advindas do desenvolvimento das sessões reflexivas provocaram incômodo e inquietação, ocasionando na colaboração nesta pesquisa, especialmente com o partícipe Carl Sagan, quando ele denota ter compreendido o que é colaboração, apontando alguns indícios dessa, sobretudo, em sua prática avaliativa. Lembramos que esse partícipe mencionava, de maneira recorrente e quase como um lema orientador de suas ações, a oscilação de “Piaget a Pinochet”. Tal máxima fez as partícipes Giovana e Sal destacarem novamente as mudanças evidenciadas no discurso de Carl Sagan.

Sobre essa perspectiva, Cheptulin (2004, p. 212) aduz:

Os limites nos quais as mudanças quantitativas não acarretam mudanças qualitativas exprimem a medida. Assim, as mudanças qualitativas aparecem apenas no momento em que as mudanças quantitativas saem dos limites de uma medida dada. A destruição de uma medida, em decorrência da ultrapassagem, pela quantidade, dos limites rigorosamente determinados em cada caso preciso, não significa, entretanto, que uma coisa dada [...] tenha entrado em um estado incomensurável. A quantidade e a qualidade, fora dos limites de uma medida, não se comportam de forma caótica, mas, pelo contrário, mostram-se ligadas uma à outra, interdependentes, e constituem uma nova medida.

Realçamos que, ao diversificar a sua prática avaliativa, o partícipe Carl Sagan permite a ultrapassagem dos limites da quantidade, oportunizando a transformação da qualidade da sua prática e cedendo lugar a novas medidas. O referido partícipe utiliza, ainda, o modalizador epistêmico “realmente” para demonstrar a veracidade em seu discurso sobre as limitações que o instrumental da prova escrita pode ter, de maneira a restringir a capacidade criativa e as compreensões do apreendido e do aprendido pelo aluno.

Conforme Afanasiev (1968, p. 110): “[...] a experiência do desenvolvimento da ciência e da prática histórico-social dos homens atesta, sem a menor contradição, que a fonte do desenvolvimento é a luta dos contrários.”. Em outras palavras, o partícipe Carl Sagan inicia um processo de transformação da sua prática avaliativa (velha) em face de uma mais formativa (nova).

Quanto à Giovana, que havia começado a relatar alguns avanços na sessão reflexiva anterior, quando indagada acerca da possibilidade de mudanças em sua prática docente, fez as seguintes considerações:

Giovana: Eu estava iniciando [elaboração do seu projeto do doutorado ao mesmo tempo em que aderi a esta investigação], e, assim, para isso, era preciso a escrita. [...] então, a pesquisa da colaboração, pelo menos pra mim, foi muito importante no sentido, assim, que eu consegui ter mais poder de concentração, não que eu não seja focada, porque, tanto é que eu só parei na hora que eu terminei. Mas, assim, acho que me auxiliou no sentido dessa questão do **criar**, da vontade de você, tipo assim, não parar. “Não, eu vou mesmo que isso aqui já seja relacionado, mas eu vou fazer um desenho, alguma referência, mesmo que seja sutil”.

Sal: Estabelecer relações?

Giovana: Sim! Mas estabelecer relações, mesmo que seja alguma coisa sutil, porque todo trabalho, ele é inédito, por mais que você esteja fazendo algo que outra pessoa já fez, mas todo trabalho tem um caráter inédito, porque é você que está fazendo. Então, não pode ser igual ao de outra pessoa, por mais que eu pegue um trabalho que o Carl Sagan fez, mas quem está fazendo sou eu.

Carl Sagan: Eu sei.

Giovana: Entendeu? Então, é independente. Mesmo que eu faça a mesma coisa, não interessa, ele é inédito. E, assim, você pode ter um pouco, você conseguir pontuar alguma coisa mesmo que sutilmente sobre algo que alguma pessoa, que algum autor já desenhou ou você **colaborar**, você fazer uma comparação. Enfim, eu achei, assim, fantástico, né? Assim como eu tinha falado daquele dia que eu estava iniciando, que eu consegui finalizar ontem, e, assim, ainda não está a contento, ainda, tem esse detalhe. Foi o máximo que eu pude fazer. Mas, assim, pode ser melhorado? Pode. Por isso que eu falo, você realmente não tem que ter aquela compreensão: “Ah, ‘tá’ perfeito”. Se tiver como melhorar, melhore, mas as condições que eu tinha, eu acho assim, sempre, foi muito interessante assim, muito importante essa perspectiva, entendeu?

Sal: Sim, as suas compreensões acerca da produção do conhecimento se refletiram na escrita. Gerou desenvolvimento e crescimento. Eu quero também externar o meu desenvolvimento em alguns pontos, aproveitando que a Giovana está falando da escrita. Eu queria registrar também que eu, hoje, tenho muito mais zelo pela escrita, tentando ser mais criteriosa e buscando, sobretudo, fazer as relações que se fizerem necessárias para o contexto em que eu estiver debruçada. Nossa pesquisa foi realmente valiosa nesse e em outros aspectos.

Giovana: Desenvolvimento e crescimento! É realmente o que eu espero poder levar isso para sala de aula.

Sal: Pois é! Eu já ia perguntar. E a relação dessa ampliação em suas compreensões para com a docência?

Giovana: Estou querendo, por isso que eu falo. Quando você vai chegando mais pra lá [doutorado], parece, como eu falei, vai criando distanciamento da sala de aula. Eu espero que, assim, que eu não, que essa barreira, ela seja de alguma forma, seja uma “muretinha”, não seja um muro. Que eu possa só passar, sabe? Porque, como a gente fala, quando você retorna [doutorado] depois para sala de aula, parece que tudo é um pouco diferente. Você também fica um pouco com essa angústia. Como é que vão ser seus alunos, alguns que você já teve, ou se vão ser outros, se a disciplina que vai lhe ser



ofertada, como é que é se você já tem base, outros têm nada, que é o que mais acontece. [...] Isso foi algo extremamente positivo, mas eu espero que, assim, que eu consiga ter boa **linguagem** com eles, que eu consiga melhorar com o tempo. Que eu lembro que, até na época da entrevista, [...] eu falei isso também. Eu não conseguia, igual umas colegas que conseguem fazer, em uma hora fazer três aulas. Eu não consigo terminar nem uma, quanto mais três. Eu achava aquilo dali o máximo, porque eu não consigo fazer isso. Mas, aí, com meu poder de conseguir chegar a um possível resultado no final de cada uma das disciplinas que seja realmente relevante, que, enfim, eu espero, assim, que seja, assim, não o ideal, mas que eu possa, a partir de cada semestre, melhorando, transformando, **mudando** essas **necessidades formativas** também. Eu espero que eu tenha tempo, que eu consiga me organizar, de alguma forma, porque outras surgirão, que...

Pau-D'arco: Senão não tem sentido também, se não surgir.. É porque estamos na mesmice.

Giovana: Que a gente possa ter [...] esses momentos nos encontros pedagógicos... Eu lembro que eu comentei que seria interessante trazer algum profissional. Eu falo profissional porque é alguém que lida diretamente com educação de jovens e adultos, não um teórico, não que ele seja..., não desmerecendo. Mas eu digo assim, alguém que realmente faça parte dessa realidade... (Grifos nossos).

A partícipe Giovana recorre, em sua fala, ao modalizador subjetivo “eu acho”, demonstrando ter afinidade com o discurso sobre as mudanças detectadas, na sua ótica, por meio desta pesquisa.

Indagada acerca dos aprendizados e do desenvolvimento nesta investigação, a partícipe acentua a questão da escrita, ou melhor, da capacidade de produzir melhor a sua escrita, uma vez que ela se encontrava na fase inicial de um programa de pós-graduação em nível de doutorado, no qual fora aprovada recentemente. Giovana evidencia que a condição de partícipe a fez refletir sobre a sua produção escrita. Conforme Vigotski (2009, p. 456), “[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida [...]”. Giovana declara, ainda, ser

capaz de estabelecer relações com as produções acadêmicas já existentes, e mais: ser capaz de criar.

Destacamos que Vigotski (1997) contraria as concepções predominantes no senso comum acerca da capacidade criativa, que concebem a criatividade como sinônimo de talento ou de dom, como se fosse algo raro e intrínseco a alguns, com o qual poucos felizardos, de boa genética, seriam agraciados. Devido a esse pensamento, muitos docentes não se acham criativos ou não buscam as condições para se tornar ou para auxiliar seus alunos a se tornarem.

A premissa que mais se opõe ao Materialismo Histórico Dialético – método de análise que respalda a nossa compreensão de mundo e de homem – é a de explicação dos objetos a partir do psiquismo humano como causa final. Consideramos a possibilidade do desenvolvimento da capacidade criativa ou da capacidade de criar novas objetivações advindas das condições propiciadas nos estudos desta pesquisa, uma vez que tais capacidades se constituem como elementos essenciais para o incessante processo de transformação da realidade e do próprio homem (VIGOTSKI, 1997).

Desse modo, as produções humanas atuais são concebidas dialeticamente quando relacionadas à apropriação das produções dos nossos antepassados e das novas objetivações delas. Consideramos, também, a razão humana como capaz de transformar a realidade criativamente a favor de si e dos outros homens.

Assim como Carl Sagan, Giovana também acentua a importância da colaboração, e acrescenta, por meio do modalizador objetivo “pode ser”, ainda que implicitamente, a sua necessidade de melhoramento na produção escrita e, quiçá, na sua prática docente. Ela salienta, recorrendo ao modalizador epistêmico “realmente”, sinalizando credibilidade em seu discurso, para perspectivas de mudanças, desde que tenha as condições concretas para isso. A partícipe Giovana denota preocupação em relação à linguagem desenvolvida com seus alunos, por ter

se inquietado e entendido que essa é mediadora nas interações sociais. Sobre essa prerrogativa, Afanasiev (1968, p. 93) afirma que a “A linguagem, a fala articulada, teve imensa importância na formação da consciência do homem [...]”, uma vez que ela se originou com a consciência dele por meio do trabalho, demarcando a fronteira que o separa do reino animal. A linguagem favorece, assim, o desenvolvimento da compreensão humana no tocante à organização da produção material.

Nesse âmbito, a linguagem se faz o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, construído e constituído no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas, permitindo não só nomear objetos, mas estabelecer relações entre eles próprios.

O docente, ao estabelecer essas relações, pode fazê-las repercutir diretamente em sua prática, seja nas escolhas didático-metodológicas, seja na forma como ele concebe o ser humano e a sociedade. Isso se atesta quando a participante Giovana afirma ter o desejo de “levar isso para a sala de aula”, referindo-se ao desenvolvimento intelectual produzido nesta pesquisa. Nesse sentido, o ser humano que a participante deseja formar e a sociedade que ela deseja perpetuar ou transformar está imbricado em suas decisões e em suas escolhas, pois o professor não é só docente, é cidadão, é pessoa.

Nesse contexto, a constituição da linguagem e o seu uso no âmbito educacional representam um salto qualitativo no psiquismo, originando três mudanças consideradas essenciais à atividade consciente humana. A primeira está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos não presentes, ou seja, conforme Luria (1991, p. 80), ela permite “[...] discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”. Outra mudança provocada pela linguagem é a de que ela permite abstrair, analisar e generalizar características dos objetos, das situações e dos eventos. É, então, “[...] o veículo mais importante do pensamento.” (LURIA, 1991, p. 81).

Além disso, a linguagem provocou mudanças também no que se refere à sua função comunicativa. A esse respeito, Luria (1991, p. 81) discute a formação da linguagem como fundamental veículo para transmissão de informação, haja vista que ela

[...] se formou na história social da humanidade, ou seja, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que, no estágio do homem, aproximam-se das duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência de dado indivíduo) que se verificavam nos animais.

Dessa forma, a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, de planejamento e de autorregulação, já que, segundo o referido autor, desde que nascemos, estamos em constante interação e incorporamos ativamente à nossa cultura e aos significados produzidos os modos de fazermos as coisas que se acumularam historicamente. É por meio da constante mediação que os processos psicológicos instrumentais mais complexos são formados.

É justamente pela sua função comunicativa, que a partícipe Giovana pode se apropriar do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida entre as pessoas que ocorrem negociações de sentidos e compartilhamento de significados.

A docência é considerada, nesta pesquisa, como um espaço, por excelência, favorável ao desenvolvimento da consciência. Burlatski (1987, p. 112) designa esta como “[...] a forma suprema ideal do reflexo do mundo surgida na base do trabalho [...]”, podendo ser constituída nas múltiplas relações desenvolvidas por nós.

É na e pela prática docente que compreendemos a capacidade que tem o meio social; o contato com outros pares, homens e mulheres. Desse modo, as relações humanas e a manipulação dos objetos criados pelo trabalho humano imprimem o caráter social da consciência (BURLATSKI, 1987).

Ademais, a partícipe Giovana, apoiando-se no modalizador epistêmico “realmente”, atribui credibilidade ao seu discurso

quando declara que as perspectivas de mudanças são permeadas pela mutabilidade das necessidades formativas. Nessa linha de pensamento, Bandeira (2014, p. 34) declara:

Necessidades não se manifestam na ação de um professor participe de forma imediata, revelam-se na interação do trabalho em processo de colaboração reflexiva com os professores e com o contexto real-prático. Logo, as necessidades são indicadores prenhes de possibilidades para a condição colaborativa e reflexiva.

A partícipe finda seu discurso apontando para a necessidade de formação contínua a ser desenvolvida no *campus*, o que daria um enfoque mais centralizado para as necessidades formativas do professor deste *locus*. Quanto a isso, ampliamos a discussão sugerindo que grupos de professores sejam formados para discutir afinidades e compatibilidade didático-metodológicas em nível de formação acadêmica, a fim de que possam, assim, lidar melhor com a pluralidade curricular quando da divisão/distribuição de disciplinas a cada semestre letivo.

Nosso olhar analítico sinaliza que produzimos avanços em momentos de confrontos entre prática e teoria, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento de prática docente crítica, possibilitada pela colaboração. Nessa direção, explicitamos o excerto a seguir, intencionando interpretar os discursos produzidos nesta pesquisa:

Pau-D'arco: Eu penso também [...] sobre a questão da indisciplina, [...] e falando da minha historicidade [...] me permitir... [...] Buscar um **planejamento** em que eu colocasse algo lúdico, e eu já me vejo contemplando um pouquinho disso, dando abertura para isso, assim. [...] Então, eu fiquei pensando sobre essa questão do por que disciplinar tanto. Por que eu disciplino tanto? E, aí, pensando e refletindo, discutindo aqui sobre isso, e eu fiquei pensando, então, isso tudo, por conta de um planejamento que eu não volte pra esse lúdico, e há uma **necessidade** deles ainda desse lúdico.

Sal: Porque, aí, era uma necessidade deles, mas até então não era sua.

Pau-D'arco: Aí, fico sempre voltando à minha **historicidade**, tentando justificar, que também deve ter uma relação, mas aqui me fez ver um pouco disso, que eu não posso estar justificando essa questão de manter uma disciplina na sala de aula por conta da minha historicidade. Isso me fez pensar, me fez refletir, e hoje eu já me vejo mais aberta a isso, a pensar no **planejamento** nesse momento, já inserir algo que vá motivar, vá prender atenção dele, vá voltar um pouco mais para o brincar. E, realmente, quando a gente faz isso, não há necessidade de tanta disciplina, porque há um envolvimento melhor, flui a coisa, a coisa flui sem necessidade de: “Senta!”, “Quieta!”.

Sal: Palavras de ordem!

Pau-D'arco: Sabe? Essas palavras que eu fico sempre usando. Por isso que foi produtivo nesse sentido. A gente vê, não está só relacionando com minha historicidade, mas, sim, com a necessidade deles [...] e que, embora isso seja comum, as pessoas vivem dizendo isso nos planejamentos, os pedagogos falam, vamos fazer uma coisa lúdica, mas isso não me **afetava**. Eu justificava pelo lado porque eu fui muito disciplinada, o disciplinar, que eu disciplinava assim, e assim ficava. [...] Então, à medida que você vai discutindo e você vai vendo que essa era uma necessidade, **uma necessidade dele**, [...] que você se permite: “Não, eu vou fazer essa coisa, vou testar, vou fazer aqui diferente”. E você vê que o resultado realmente é diferente, porque a aula flui muito mais, sem, necessariamente... Então, nesse aspecto, criou essa mudança da minha prática. (Grifos nossos).

A partícipe Pau-D'arco optou por utilizar o modalizador subjetivo “eu penso”, sinalizando afinidade com o discurso enunciado acerca da temática indisciplina, que, por sua vez, emergiu em nossas sessões reflexivas denotando certo desconforto no tocante à prática docente dessa partícipe, pois ela se julga disciplinadora.

Na ocasião, a partícipe destacou que não costumava contemplar o lúdico em seu planejamento e que, hoje, já se vê contemplando a ludicidade, pois seus alunos se ressentem de momentos assim em sala de aula. Ela reconhece isso especialmente quando Sal a provoca afirmando que a inclusão do lúdico no

planejamento ainda não era uma necessidade sua. Isso porque, segundo Sal, esse recurso, até então, era uma necessidade dos alunos, mas, quando passou a refletir sobre a sua prática docente, a partir desta pesquisa, constatou que o seu planejamento, sendo flexível, poderia ser repensado.

O planejamento de ensino requer envolvimento concreto dos educadores, cotidianamente, no seu trabalho pedagógico, envolvendo em “[...] todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos.” (FUSARI, 1989, p. 10).

Para oportunizar essa permanente interação entre professores e alunos, o planejamento não pode ser delimitado sem reflexão sistemática e crítica sobre a realidade trabalhada, uma vez que “[...] a causa precede sempre o efeito [...]”, como declara Afanasiev (1968, p. 165). Tal afirmativa se relaciona a esta pesquisa quando o planejamento da partícipe desconsidera a causa da indisciplina em suas aulas.

Pau-D’arco acentua, ainda, que insistia em justificar postura mais rígida em sala de aula, atribuindo caráter de obrigatoriedade – por meio do modalizador deôntico “não posso” – à sua história de vida, a qual denomina de historicidade. Ela relata que foi muito disciplinada por seus familiares desde a infância e que transferia esse rigor aos seus alunos.

Realçamos que a historicidade não é o mesmo que histórico, pois a primeira realça a observação analítica da realidade acentuando as relações de contradição, uma vez que se constitui como própria do fundamento, do desenvolvimento e da resolução do objeto. Desse modo, a passagem do objeto de estado qualitativo a outro se dá mediante a negação dialética de certas formas do ser por outros, preservando o que é positivo no negativo e a repetição do que já passou sobre uma nova base superior (CHEPTULIN, 2004).

Destacamos que Pau-D’arco utiliza com recorrência um dos princípios do Materialismo Histórico Dialético – o da historicidade – em seu discurso, pois denota conhecimento sobre o assunto e

sente necessidade de expandir a sua compreensão em torno dele e de sua relação com a prática docente. Para Afanasiev (1968), a historicidade aliada aos princípios do movimento (absoluto) e da materialidade no espaço/tempo mantém unidade dialética entre si. Desse modo, agregar acontecimentos lineares não permite elucidar a realidade, pois ela não deve ser concebida como um somatório de acontecimentos, de eventos e de relações que organizam a totalidade.

A partícipe evidencia, ainda, que nunca havia parado para refletir sobre suas necessidades formativas da forma como ocorreu nesta pesquisa, por meio da colaboração, em que foram propiciadas novas lentes sob as quais vislumbra perspectivas outras de planejar, de conviver com a ludicidade sem maiores entraves e de experimentar novas metodologias de ensino.

Em seu discurso, Pau-D'arco recorre ao modalizador epistêmico “realmente” para destacar a veracidade do seu discurso, quando declara que já tinha sido orientada por pedagogos e/ou coordenadores pedagógicos em outros espaços formativos e educacionais, mas que tais orientações, acerca do planejamento que contemplasse o lúdico, não a afetavam.

Espinosa (2008) reflete acerca da capacidade de afetarmos e de sermos afetados pelos outros por meio das relações que promovam o acréscimo de nossa potência de agir, a qual, por sua vez, se contrapõe às relações com aqueles que a diminuem. Tal afirmativa nos remete à reflexão de que, se duas pessoas ou mais concordam entre si e unem suas forças para a realização de um objetivo comum, terão mais poder conjuntamente agindo para o bem comum.

Assim, o autor citado nos convida a estabelecer o relacionamento com o outro, fundamentado por meio de afetos adequados, alegres, de maneira que a efetivação dessa interação diminua ou descarte a possibilidade de aparição dos afetos tristes, que são os causadores das tensões individuais e coletivas. Nesse âmbito, a partícipe se sentiu afetada nesta pesquisa a ponto de desejar a transformação de sua prática docente, especialmente no



processo de planejamento de ensino, haja vista que os encontros proporcionados por este estudo aconteceram em prol de afecções desencadeadoras, não de quaisquer afetos ou ideias, mas de afetos alegres e ideias mais adequadas, compartilhadas no grupo por meio de procedimentos apropriados.

Devemos enaltecer que, para ocorrer o desenvolvimento de tal prática transformadora, é indispensável a perseverança em eliminar práticas que formem pessoas obedientes, pois, segundo Merçon (2009, p. 120):

A educação figura como instituição que encarna o papel formativo do Estado. Assim, compreendida, a educação atua organizando encontros, buscando promover concórdia e ajuda mútua entre seus membros, constituindo, com suas regras, um viver comum. A educação pode ser, nesse sentido, considerada um auxílio formador, derivado da potência coletiva em seu esforço para perseverar em sua existência.

Nessa direção, a colaboração produzida nos encontros desenvolveu as nossas potências de pensar e de agir que, por sua vez, possibilitaram a aptidão para a transição de prática docente passiva e impotente para ativa e potente. Embora o movimento seja destacado como absoluto neste estudo, salientamos, como componente também fundamental nessa transformação, o repouso.

Longe de ser algo estático e imutável, é precedido de um movimento de extensão por meio das relações entre corpos compatíveis. Esses, conseqüentemente, gerarão a formação de noções comuns (diferente de consenso) na produção de ideias mais adequadas que representam uma unidade de composição e que estão tanto na parte como no todo. Isso porque tais ideias representam algo comum a todos os corpos, ou seja, a extensão, o movimento e o repouso (ESPINOSA, 2008).

Em síntese, a contradição presente na prática docente da partícipe Pau-D'arco foi desvelada por meio da colaboração, em que refletimos sobre o planejamento de ensino, o qual deve

se plasmar para além das aparências das relações estabelecidas entre professor e alunos. Com a colaboração desenvolvida nessa mudança de perspectiva, a contradição se constitui como condição fundamental para o desenvolvimento de práticas docentes críticas.

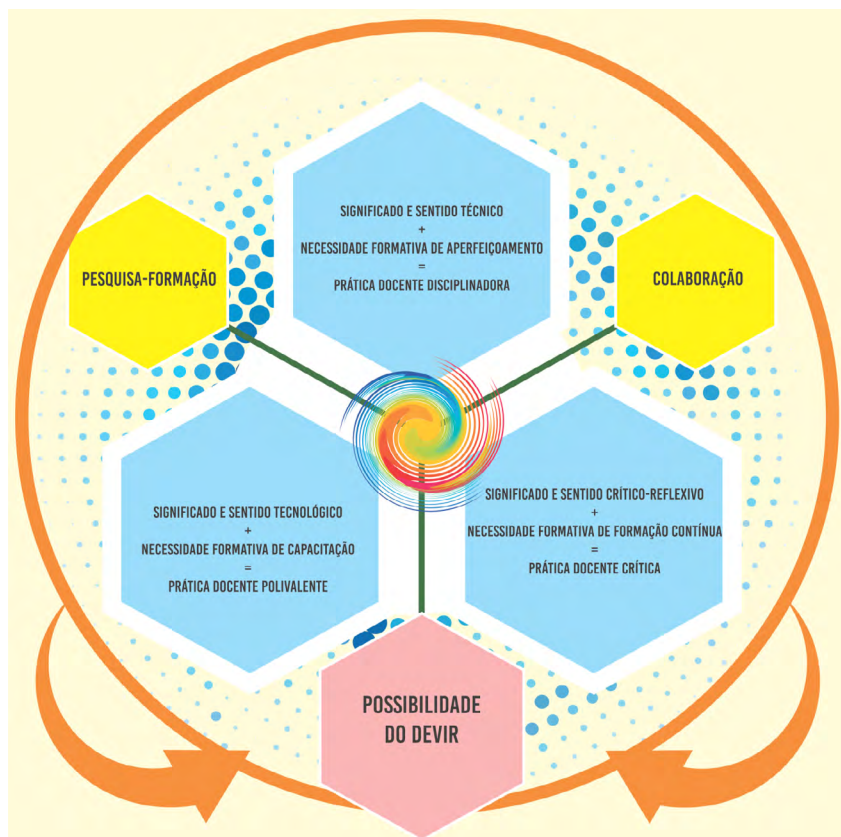
Diante do exposto, as reflexões desencadeadas nas entrevistas, no encontro colaborativo e nas sessões reflexivas fundamentaram as discussões do grupo Travessia Colaborativa, de modo que, nessas sessões, as ações do descrever (reflexão sobre as ações), do informar (reflexão sobre os significados e sentidos de docência), do confrontar (reflexão sobre as necessidades formativas) e do reconstruir (reflexão na perspectiva do desenvolvimento de prática docente crítica).

Conforme o exposto, podemos declarar que a colaboração desencadeada após os procedimentos adotados possibilitou o desenvolvimento da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas. Isso porque essas mantêm estreita relação na prática docente dos partícipes, bem como desenvolveram os significados e sentidos produzidos acerca da colaboração, sendo capazes de diferenciá-la da cooperação, e, ainda, com a intenção de aliar à sua prática docente a colaboração com seus alunos.

Sobre a relação entre pesquisa e o agir docente, Pau-D'arco acredita que trouxe transformação, e afirma que desenvolverá atividades propiciadoras de engajamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; Giovana afirma que gerou perspectivas de desenvolvimento de prática docente crítica; Carl Sagan ressaltou o desenvolvimento do seu nível de consciência acerca da prática avaliativa, destacando a importância da formação contínua para a sua prática.

O processo de colaboração desencadeado durante a pesquisa possibilitou o desenvolvimento dos partícipes acerca da compreensão da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas, bem como criou possibilidades para a transformação de suas práticas docentes. O desencadeamento mencionado é ilustrado na figura 7 a seguir:

**Figura 7** – Síntese da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas e práticas docente delineadas na investigação



**Fonte:** Adaptado pela pesquisadora com base em Vigotski (2009), Ibiapina (2008) e Bandeira (2014).

O movimento que destacamos na ilustração foi interpretado em conformidade com a Lei da Passagem das Mudanças Quantitativas às Qualitativas do Materialismo Histórico Dialético, o desenvolvimento se efetiva pela unidade de mudanças tanto quantitativas, de forma contínua no objeto, ampliando ou diminuindo o já existente; quanto qualitativas, consistindo na variação do objeto e em sua transformação em outro (AFANASIEV, 1968). Desse modo, os partícipes manifestaram mudanças quantitativas, uma vez que estes agregaram novas compreensões

às que já tinham sobre prática docente crítica, aliando as mudanças qualitativas realçadas pelas transformações da velha qualidade (já existente) em uma nova.

Verificamos o desenvolvimento de aspectos de práticas fossilizadas, como a prática avaliativa com fins disciplinadores, por exemplo, revelados pela predominância dos significados e sentidos de docência técnica, pois uma nova prática começa a ser produzida. Ressaltamos que embora o partícipe ainda conserve elementos da prática docente disciplinadora evidenciada por meio do vínculo direto com a realização de provas, o professor já concebe que este instrumental não é suficiente.

Salientamos que a prova tem seu valor como instrumento avaliativo e que, dependendo do contexto em que ela é elaborada e construída junto aos alunos também tem sua relevância. Assim, Carl Sagan evidenciou saltos, pois passou a desenvolver sua prática avaliativa por meio da proposição de atividades diferenciadas e diversificadas, oportunizando o diálogo da Biologia com outras áreas do conhecimento, e proporcionando aos alunos situações colaborativas para desenvolver seu potencial de aprendizagem, sinalizando, assim, o movimento dialético das práticas avaliativas.

Giovana concebe que o uso da linguagem e do contexto colaborativo em sua prática, e na de seus alunos e/ou na de seus pares, pode gerar transformação das práticas desenvolvidas em um cenário plural, como o *campus* Caxias. Pau-D'arco relata acerca da materialização da flexibilidade em seu modo de planejar contemplando o lúdico e demonstra proposição de formação contínua junto aos seus pares na escola em que trabalha. Já a partícipe Sal reitera acerca da ampliação intelectual constituída nesta pesquisa por meio da colaboração, explicitando o desejo de compartilhar as vivências com outros partícipes que queiram aderir a essa perspectiva no *campus* em que trabalha.

De acordo com Vigotski (2007), a investigação e a análise de processos e de práticas cotidianas automatizadas ou mecanizadas tanto contêm vestígios de formações complexas de nossos antepassados quanto anunciam devires. Em síntese, o estudo

realizado favoreceu o desencadeamento de saltos qualitativos na formação dos partícipes, gerando, dessa forma, possibilidades de transformação das práticas docentes disciplinadoras e polivalentes em críticas.

A seguir, apresentamos as considerações finais, ressaltando que este estudo não se encerra aqui, pois concebemos sua continuidade e seu desenvolvimento espiralar e dialético, uma vez que a travessia é extensa e permanente. Assim, logo novas necessidades emergirão, solicitando a retomada do caminhar em direção a novas vivências colaborativas.

## **O PONTO DE CHEGADA PRODUZIDO NA TRAVESSIA: OS SALTOS QUALITATIVOS IMPULSIONAM NOVAS TRAVESSIAS**

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir  
Tenho muito pra contar / Dizer que aprendi!

(Tim Maia)

Ao concluirmos esta obra, não significa que o seu movimento findou, mas que precisamos, de alguma maneira, consolidar, nesta seção, o resultado do movimento desta investigação, ou, como nas palavras de Tim Maia, contar o que aprendemos. Desse modo, partimos da compreensão de que o movimento desencadeado na materialização desta pesquisa constituiu-se para além do que explicitamos nas seções anteriores, pois as colaborações de outros pares e interlocutores, de modo geral, em diversos contextos colaborativos, constituíram-se como fundamentais para o fortalecimento das aprendizagens que se fizeram necessárias ao desenvolvimento deste livro, especialmente os que ocorreram no período de 2014 a 2016, e alicerçaram o arcabouço teórico-metodológico necessário para a produção do nosso conhecimento e de nossas práticas docente e investigativa. Nesse sentido,

destacamos algumas dessas colaborações e contextos colaborativos criados no transcorrer da pesquisa:

- As interações delineadas entre os integrantes do Núcleo de Pesquisa Formar, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de ideias, desde a primeira vez em que nos inserimos neste Núcleo, celeiro de investigações relevantes à Educação. Além do acolhimento do qual necessitávamos naquele momento, a apresentação do projeto foi fundamental tanto acerca dos estudos para a definição das categorias necessárias ao delineamento do objeto de estudo, quanto para a materialização da pesquisa em si. A sistemática adotada no Formar, aliada ao movimento em contexto colaborativo vivenciado, possibilitou nossa constituição como pesquisadora em Educação, em face das discussões teórico-práticas sobre a temática pesquisada, bem como ao Materialismo Histórico Dialético e à Pesquisa Colaborativa. Estreitamos, ainda, laços de amizade com os demais integrantes do Núcleo sem amarras à hierarquia acadêmica, desenvolvendo também nossa subjetividade mediante as inter-relações com as pessoas e com o mundo.

- As contribuições das disciplinas Pesquisa Qualitativa em Educação II; Tópicos Especiais em Educação I - Interação Verbal; Tópicos Especiais em Educação II - Conceitos-chave na Teoria Sócio-Histórica; Abordagem Sócio-Histórica: fundamentos epistemológicos; e Produção Científica I, foram relevantes e necessárias porque os estudos e as discussões produzidos nessas disciplinas possibilitaram-nos entender a respeito do tipo de pesquisa adotado nesta investigação, somado à definição das categorias analíticas e interpretativas para a constituição do objeto de estudo e de sua análise e interpretação;

- Os movimentos desencadeados pelos estudos gerados nas seguintes disciplinas: Formação de Professores; Filosofia da Educação; Planejamento de Pesquisa; e História da Educação nos fundamentaram propiciando a expansão dos conhecimentos requeridos à formação da travessia quando nos tornamos pesquisadora em Educação;

- As atividades, bem como as disciplinas Atividade Orientada: qualificação de dissertação; e Atividade Orientada: dissertação esclareceram questões fundantes acerca da temática investigada, bem como à estrutura, à organização e ao fazer investigativo;

- A participação em evento vinculado à Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE), em 2015, onde integramos a sessão coordenada denominada “Discutindo os Princípios da Pesquisa Colaborativa: Formação e Práxis”. Na ocasião, como coautora, apresentamos o trabalho “Significados e sentidos da prática dos professores formadores: a docência como lócus de produção da práxis”;

- A participação em evento denominado Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), em 2015, no qual apresentamos trabalho intitulado “Sentidos e Significados de Docência Produzidos Pelos Professores do IFMA – *campus* Caxias e as Necessidades Formativas para o Desenvolvimento de Práticas Docentes”;

- A participação em evento denominado XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar (ENAEH). Na ocasião, compomos mesa redonda abordando “A Psicologia Sócio-Histórica mediando a compreensão da docência na educação superior”;

- A participação em evento na XII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “Histórias, Sociedades e Educação no Brasil” (HISTEDBR), e no X Seminário de Dezembro do HISTEDBR-MA, no ano de 2014, apresentando o trabalho “Docência no ensino superior: resgate histórico, alguns impasses e perspectivas atuais”.

- Participação em Seminários ministrados pela professora doutora Maria Salomilde Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As discussões provocadas nesses eventos colaboraram para a compreensão do Materialismo Histórico



Dialético. Destacamos, ainda, o espaço formativo decorrente do doutoramento de colaboradoras vinculadas ao Formar: Hilda Bandeira (2014), Ozita Albuquerque (2015) e Elieide Silva (2015), assim como a defesa de dissertação de Rosalina Rocha (2016), que utilizaram o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico-metodológico em suas pesquisas;

- A participação em evento vinculado ao grupo de pesquisa Formar. Na ocasião, celebramos os quinze anos de existência do referido grupo onde expomos e apresentamos banner intitulado de: Relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas no IFMA: o desenvolvimento de práticas docentes;

- A participação em evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) na cidade de Mossoró – RN, em 2015, socializando as vivências do Formar junto aos pós-graduandos desse programa;

- A participação em minicurso sobre “Elementos teórico-metodológicos fundamentais ao desenvolvimento de pesquisas educacionais na perspectiva sócio-histórica”, no ano de 2015, como componente disciplinar e parte integrante das atividades docentes previstas no projeto de estágio pós-doutoral da professora doutora Raquel Antonio Alfredo;

- A participação em minicurso: Noções Introdutórias sobre Lev Semionovich Vigotski e a Psicologia Sócio-Histórica, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), em 2015;

- As sugestões e as recomendações dos professores doutores Wellington de Oliveira (PUC/São Paulo); Eliana Alencar (CCE – UFPI); Vilani Carvalho (PPGE – UFPI), e Carmem Lúcia Cabral (PPGE – UFPI), no exame de qualificação, que contribuíram significativamente na materialização desta investigação;

- As vivências compartilhadas no grupo Travessia Colaborativa, com os partícipes Carl Sagan, Giovana, Pau-D’arco e Sal, nesta pesquisa, pois a colaboração deles possibilitou a concretização

da investigação por meio das reflexões desencadeadas, para que juntos refletíssemos sobre a relação que envolve os significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas por professores no contexto dos IFs;

- O constante acolhimento e as vivências produzidas com a nossa orientadora, a professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, relação na qual emergiram as possibilidades do nosso desenvolvimento pessoal, docente, e a partir do qual nos tornamos pesquisadora. Em outras palavras, a produção de conhecimentos constituída por meio da colaboração foi essencial para o estabelecimento do movimento exigido para esta obra e para possibilitar a compreensão acerca do objeto investigado, bem como assegurar a compatibilidade teórico-metodológica desta investigação perante a comunidade acadêmico-científica.

Ressaltamos, ainda, a importância do referencial teórico-metodológico sustentado nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e da Pesquisa Colaborativa, pois esse referencial possibilitou o movimento necessário para o alcance dos objetivos almejados e, assim, respondermos a questão que direcionou a movimentada travessia desta pesquisa: qual a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas produzidas por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus Caxias*?

Nesse âmbito, para investigar a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do IFMA, levamos em consideração tanto a historicidade quanto o processo dialético de movimento e de transformação que essa relação sofre. Portanto, compreendê-la nos possibilitou, também, entender o sentir, o pensar e o agir dos partícipes em interação.

A produção de significados e sentidos sobre docência deu-se mediante o planejamento de atividades interativas, no qual as considerações acerca dos objetivos propostos foram resultado do processo de colaboração vivenciado por meio dos procedimentos adotados – entrevistas, encontros e sessões reflexivas – cujas

ações advindas das sessões, especialmente as do confrontar e do reconstruir, oportunizaram a reconstrução da prática docente dos partícipes.

Destarte, o segundo princípio basilar deste trabalho, ou seja, a dupla função, pesquisar-formar, foi alcançada a contento, haja vista que os procedimentos delineados neste estudo oportunizaram aos partícipes a apreensão do objeto investigado, tomando-o para si, pois são atores cognoscentes e corresponsáveis pela coprodução dos significados e sentidos acerca da docência e a sua relação com as necessidades formativas.

No decorrer do processo formativo, compartilhamos conhecimentos sobre temas pertinentes ao objeto investigado que, até então, não constituíam o conhecimento dos partícipes, possibilitando a sua formação sobre o que é colaboração, o que são significados e sentidos, a diferenciação e a correlação das práticas educativa, pedagógica e docente, assim como a compreensão acerca das suas necessidades formativas do contexto dos IFs, espaço que oportuniza a transformação.

Essas possibilidades emergiram durante o processo da pesquisa, que intencionava identificar os significados e sentidos de docência produzidos pelos professores, relacionando-os às necessidades formativas, objetivo que foi alcançado por meio da colaboração materializada no trabalho conjunto de refletir criticamente, o que proporcionou ao professor do IF a produção, ao longo do tempo, e a relação com as suas necessidades formativas, pois compreenderam que estas também podem ser desenvolvidas.

Durante a pesquisa, criamos oportunidades concretas para que os partícipes refletissem criticamente sobre suas práticas docentes, elevando o nível de consciência dos atributos da prática que realizam, gerando, assim, possibilidades de transformação em sua atuação. Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi o de caracterizar as práticas docentes desenvolvidas por professores do IFMA, a fim de relacioná-las aos significados e sentidos da docência. Por meio dos questionamentos feitos por Sal, os partícipes se

permitiram desvelar atributos de suas práticas docentes, como a restrição da avaliação da aprendizagem à prova, considerada como meio disciplinador e punitivo do aluno pelo professor.

Nas práticas docentes polivalentes, a versatilidade exigida do professor, para lidar com tamanha pluralidade curricular e com a verticalização do ensino nos IFs, implica em sobrecarga de trabalho, tornando-o um executor multifuncional. Quanto às práticas críticas, são constituídas de atributos como a reflexão crítica e a possibilidade do devir.

Além disso, os estudos empreendidos nos encontros/sessões reflexivas favoreceram que os partícipes refletissem que nossas práticas docentes estão relacionadas ao contexto sócio-histórico, econômico e político pelo qual passa o país, bem como fundamentadas em determinadas concepções que, por sua vez, influenciam-nos, traduzindo-se nas ações constituídas cotidianamente no *campus* no qual trabalham.

Dessa maneira, os partícipes sentiram a necessidade de desenvolver novas práticas docentes para, assim, contribuir com a formação de novos licenciandos, bacharéis, estudantes de EJA, alunos do ensino médio e futuros técnicos, imbuídos de senso crítico e corresponsáveis com as necessidades da sociedade contemporânea em que estão inseridos.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa foram delineados para que o objetivo específico de analisar a relação das necessidades formativas dos professores com os significados e sentidos de docência produzidos na perspectiva de desenvolvimento de suas práticas críticas fosse atingido, desde quando planejamos a entrevista – procedimento no qual os partícipes foram manifestando seus significados e sentidos de docência e relacionando com as suas necessidades formativas, que perpassavam pelo treinamento, pela capacitação e pela formação contínua.

Permeado pela reflexão crítica em contexto colaborativo e propiciado no procedimento das sessões reflexivas, os partícipes desenvolveram seus sentidos, apresentando mudanças, por exemplo, em relação aos significados e sentidos evidenciados na entrevista.

Verificamos que os partícipes compreenderam e compartilharam o significado de docência crítico-reflexiva, consistindo na concepção do docente acerca das circunstâncias em que se dá o ensino e a aprendizagem no contexto institucional e na sociedade como um todo, intencionando a possibilidade de transformação das práticas e do contexto social intermediado pela formação contínua permeada pela reflexão crítica. Identificamos também os sentidos internalizados pelos partícipes, propiciando processo reflexivo para o compartilhamento de significados, favorecendo, assim, significativas mudanças em suas práticas avaliativas.

O partícipe Carl Sagan apresentou, inicialmente, atributos marcantes dos significados e sentidos de docência técnica, pontuando, em seu discurso, a utilização predominante da necessidade formativa de aperfeiçoamento e, por vezes, recorria a expressões indicadoras de que suas ações são guiadas por “Piaget ou Pinochet”.

O sentido de docência técnica que Carl Sagan apresentou estava condizente com a prática docente disciplinadora caracterizada por utilizar a prova como instrumento avaliativo punitivo. No entanto, no decorrer do processo de pesquisa, o partícipe aproximou-se do significado de docência crítico-reflexivo compartilhado nesta investigação, sinalizando o desenvolvimento do sentido inicialmente exposto. Carl Sagan revela a contribuição da pesquisa na transformação da sua prática docente quando destaca, em seu discurso, na quarta sessão reflexiva, que se encontra efetivando outras estratégias para avaliar os seus alunos, ou seja, está reformulando sua prática avaliativa de modo a possibilitar a democratização dos meios do processo avaliativo, aproximando-se da perspectiva de avaliação formativa. Denota disponibilidade ao repensar a sua prática docente, de modos geral e específico, aquela que hoje se efetiva para além da prova.

O referido partícipe evidencia a contribuição da pesquisa em sua prática avaliativa, demonstrando que o planejamento e o replanejamento de suas ações são necessários, bem como

reconhece que a necessidade formativa de aperfeiçoamento de professores não se constitui de modo que dê conta das suas necessidades formativas.

Na entrevista e nas sessões reflexivas, a partícipe Giovana revela a predominância do significado e sentido de docência tecnológica, destacando em seu discurso a necessidade formativa de capacitação. A partícipe aduz que: “Nós não somos capacitados, pelo menos eu não sou capacitada”, demonstrando necessidade de capacitação, uma vez que a pluralidade curricular e a verticalização do ensino, inerentes aos IFs, exigem dela tamanha versatilidade, impelindo-a a buscar auxílio na Internet, por não se sentir capacitada para tal situação. Em relação ao sentido de docência tecnológica, a partícipe Giovana denotava discreto desapontamento, pois concebia inicialmente que o seu planejamento de ensino não permitia ser desenvolvido “tal e qual” para as mesmas séries correspondentes ao ensino médio e à EJA.

Por meio da colaboração desencadeada no decorrer das sessões reflexivas, Giovana compreendeu o significado de criar: a capacidade criativa sobre a produção escrita, a qual vai para além da produção acadêmica, uma vez que ela afirma ser capaz de estabelecer novas relações, enfatizando especialmente a linguagem a ser utilizada diante da pluralidade curricular que convive no *campus* em que trabalha, desenvolvendo seu sentido inicial de docência e agregando aspectos de nova significação à sua prática docente. A partícipe revelou, na avaliação da pesquisa, realizada na quarta sessão reflexiva, que refletiu acerca da importância de desenvolver-se simultaneamente com seus alunos, perspectivando o significado e sentido crítico-reflexivo. Nesse âmbito, aprimorou os conhecimentos que possuía anteriormente, pois ela é bacharela, demonstrando a compreensão da pertinência da reflexividade crítica no processo de ensino e aprendizagem.

A partícipe Pau-D’arco evidenciava, no começo da pesquisa, adotando postura rígida, incomodava-se com a indisciplina dos alunos. Ela justificava essa atitude pelo fato de ter sido muito disciplinada quando criança no ambiente familiar. A partícipe indicava o desejo de uma formação contínua que atendesse às suas

reais necessidades formativas e que deveria ocorrer juntamente aos seus pares. Embora ela assumisse um tom disciplinador, o seu discurso denotava questionamentos voltados para a reflexão crítica e para as possibilidades de transformação da prática docente, apresentando seu sentido como a realização de atividades contextualizadas e diversificadas de maneira que o processo ensino e aprendizagem fosse garantido ao aluno.

A referida partícipe revela o sentido de docência predominantemente crítico-reflexivo, enfatizando na historicidade o aspecto processual da sua prática, concebendo o movimento como princípio para constituição da sua docência. Ao final da pesquisa, Pau-D'arco desenvolve o sentido inicial, agregando a ele a concepção de que a indisciplina que causava desconforto em sua prática perpassava pela questão do planejamento de ensino e não somente por conta da sua história de vida. Com o planejamento de ensino para além das aparências, a partícipe tem condições de atuar para que seus alunos tenham consciência do desenvolvimento que ela própria e os seus alunos vão construindo, perspectivando uma prática docente crítica.

A partícipe Sal organizou e coordenou o processo de colaboração e de reflexão crítica por meio de questões que instigaram os partícipes a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas docentes durante os procedimentos adotados na pesquisa, desempenhando a dupla função de pesquisar e de formar. Nesses termos, formamo-nos também por intermédio do compartilhamento de significados e da negociação de sentidos, que possibilitaram muito mais do que uma simples troca de informações, pois ressaltamos a coprodução de significados e sentidos acerca da docência crítico-reflexiva. Consideramos ter proporcionado o salto qualitativo na formação de todos os partícipes.

A pesquisa, além de nos fortalecer como pesquisadora, formadora e docente, amplia nosso potencial, pois, a materialização desta investigação tornou-se cenário de múltiplos aprendizados e de novas descobertas, haja vista que as experiências e as vivências compartilhadas, imersas no contexto formativo, propiciaram o

desenvolvimento de nossos significados e sentidos de docência, ampliando as condições de desenvolvimento da prática docente crítica.

Destarte, esta pesquisa oportunizou, ainda, a formação contínua aos partícipes, uma vez que eles compreenderam suas práticas docentes sob a perspectiva do devir, bem como reconheceram novas formas de linguagem, de planejamento e de avaliação, considerando a dinamicidade da sociedade em que vivemos e as implicações desta no contexto do *campus* no qual trabalham. Além disso, entenderam que, em sala de aula, também precisam negociar os sentidos com seus alunos e compartilhar significados, assim como pretendem aliar, à sua prática, a colaboração em contextos interativos com os alunos, gerando possibilidades de transformação.

Na última sessão reflexiva, realizamos avaliação referente ao estudo desenvolvido nesta investigação. Na oportunidade, todos os partícipes ressaltaram os significativos avanços atribuídos à pesquisa, não somente para suas necessidades formativas, mas para o significado e sentido de docência crítico-reflexivo; pontuaram a relevância da formação contínua em que todos foram coautores e coprodutores. A formação produzida pelo grupo ampliou: o nível de consciência acerca das suas ações, daquilo que é exigido quando se trata de IF; o repensar a prática avaliativa com fins punitivos para uma perspectiva que se aproximasse da avaliação formativa; o desenvolver da reflexão sobre a docência, gerando mudanças no sentir, no pensar e no agir dos professores partícipes desta pesquisa.

Compreendemos que, nas interações delineadas tanto nas entrevistas quanto nas sessões reflexivas, os professores saíram, segundo a expressão que foi mencionada de maneira recorrente, da zona de conforto. Tal “conforto” remete a ações comuns às práticas fossilizadas que eles sinalizavam. Destacamos que o desejo de assegurar as condições para que os alunos também saiam dessa zona, foi ressaltado pelos partícipes; e ficou visível o desejo de prosseguimento deste estudo no *campus* no qual trabalhamos, para oportunizar a extensão do processo de reflexão crítica e de



colaboração aos nossos pares, com a finalidade de, coletivamente, refletirmos as práticas docentes do IFMA, e aprofundarmos nossos conhecimentos e desenvolvermos ações para a transformação da realidade em que atuamos como docentes.

Na travessia deste estudo, materializamos saltos qualitativos consideráveis, pois nos tornarmos pesquisadora, vivenciamos a colaboração, refletimos sobre a escrita, aprendemos a enfrentar as nossas dificuldades em pesquisar, e revigoramos a docência.

As situações interativas com os partícipes proporcionaram o compartilhamento de ideias, de conhecimentos, de experiências e de vivências, ampliando, simultânea e mutuamente, a possibilidade de criação de condições concretas para sobrepujar limites e dificuldades. A cada silêncio, a cada discurso, a cada encontro ou sessão reflexiva, o grupo era chamado a prosseguir na travessia com destino a novos aprendizados e ensinamentos, deixando para trás práticas cristalizadas e trilhando por novos caminhos em seu processo formativo rumo à docência pautada em possibilidades e no devir.

A tessitura deste livro reitera-nos que a docência, no contexto do IFMA, pode ser transformada pela colaboração, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de que sua função vai além da educação, da ciência e da tecnologia, haja vista que nosso papel social deve ser permeado pela reflexividade crítica e caminhar junto à necessidade de transformar permanentemente a partir das necessidades da sociedade.

No âmbito profissional, compreendemos que damos passos na marcha rumo ao *status* de pesquisadora, assim como, de docente, pois temos de caminhar a passos largos, muitos atalhos a serem desbravados ainda. O ponto de chegada que alcançamos com este trabalho motiva-nos para pontos de partida de outras travessias. No âmbito social, a pesquisa indicou a materialização da produção de conhecimentos para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em particular para a Linha de Pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica e ao Núcleo de Pesquisa Formar, expandindo não só conhecimentos

acerca dos significados e sentidos de docência, mas apontando possibilidades de transformação da prática docente crítica.

Esta investigação também colaborou com o IFMA, pois contribuiu para possibilitar a melhoria da qualidade do ensino nesse cenário tão plural, nos dizeres da partícipe Giovana:

[...] eu acho que é um desafio esse tipo de pesquisa, a aceitação de se ver, de abordar essas fragilidades, de você falar das suas fragilidades, das suas dificuldades, né? Eu acho que isso é muito nobre, por isso que eu falo e reitero que tem que ser externado porque nem sempre, óbvio que você vai conseguir que algumas outras pessoas possam falar sobre essas... [...] eu estou tentando, eu estou provocando, que é o primeiro passo, para você ter uma melhora, porque é como o Carl Sagan falou e de repente isso sendo colocado até para os alunos de um modo geral vai de alguma forma para alguns, vai ter aquele bichinho comichão de: “Não! Eu posso mudar!”. Eu tenho que ser esse agente transformador!

A fala de Giovana fortalece o entendimento de que os questionamentos, gerados no movimento da pesquisa, criaram condições para que confrontássemos e reelaborássemos pensamentos e práticas docentes. Iniciado com os quatro partícipes da pesquisa, em um futuro próximo, poderá expandir-se aos demais professores do *campus*, por meio das vivências compartilhadas.

Estamos convictos de que a travessia realizada não implicou em mero deslocamento retilíneo, pois fizemos e refizemos caminhos às vezes com curvas sinuosas; precisamos, em alguns momentos, desacelerarmos ou acelerarmos o passo até o ponto de chegada. Os partícipes sentiram-se importantes, pois aquele que participa, toma parte do processo, vai além de um sujeito a mais em uma pesquisa em Educação, pois eles foram ouvidos, cuidados, sentiram-se capazes de transformar, de trilhar outras travessias na hibridez dos IFs.

Parafraseando Tim Maia: “Temos muito pra contar e dizer que aprendemos”, ao longo desses dois anos e meio, debruçados sobre esta pesquisa, fazendo dela uma travessia, na qual todos os

participes aderiram volitivamente, para fazermos juntos, sempre buscando o desenvolvimento pessoal e profissional mútuo. Ela se constituiu de percalços, sim, mas, obviamente, predominantes foram os saltos, que representam as possibilidades de fortalecimento como pesquisadora e como docente, e o devir impossível de ser elencado em palavras nesta obra.

Esta conclusão é um fechamento provisório e movente, pois a certeza de nosso inacabamento nos impulsiona a estudar, a pesquisar, a colaborar, enfim, a resgatar o fôlego para muitas outras travessias. Novos caminhos sob o horizonte nos aguardam para a mudança contínua que possibilitará a transformação em inúmeros contextos, pois o *lôcus* desta investigação por si só se constitui em cenário plural, assim como serve de fonte de pesquisa para quem deseja compreender a realidade da prática docente nos Institutos Federais.

Declaramos, portanto, que o trabalho não se finda neste livro e que as considerações finais, concatenadas nesta obra e aqui apresentadas, são contribuições para a realização de novos estudos que servirão para dar continuidade ao nosso desenvolvimento como pesquisadora e docente, assim como para colaborar com quem necessita refletir criticamente a respeito da prática docente no contexto dos IFs e que, também, deseja coproduzir outras travessias para transformação da Educação.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. (Org.). et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre. RS: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, L. C. MARTINS, M. de N. F. Atuação de professor a luz da teoria de Rubinstein. In: BANDEIRA, H. M. M. IBIAPINA, I. M. L. de M., ALLOUFA, J. M. de L. (Org.). **Pesquisa em Educação**: Unidade na Diversidade, volume 1, AFIRSE I P E L F Fortaleza: Impreca, 2015. p. 490-498.

ARNALDI, E. **Mundo das Metáforas**. Construindo Pontes. 2000. Disponível em: <<http://metaforas.com.br/construindo-pontes>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. (Parte 3: A transmissão da cultura).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2003.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidade**. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

\_\_\_\_\_; IBIAPINA, Ivana. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_; IBIAPINA, I. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. In: ARAÚJO, F.; MARQUES, E. (Org.). **Educação em pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação**. Teresina: Edufpi, 2015. p. 35-51.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR 2001. p. 27-38.

BOCK, A.etal. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Da Criação das Escolas de Aprendizes Artífices**. Brasília-DF, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.863, de 31 de outubro de 1989. **Da transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. MEC/Setec. **Concepções e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014 – 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: IFMA, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 12.772/2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília, DF. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei orgânica do ensino industrial de 1942.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 07.05.2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n. 141/61. **Da regulamentação dos registros de professores do ensino industrial**, 1961.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 257. **Da aprovação do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina**. 1963.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008c.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscovo: Edições Progresso. 1987.

CABRAL NETA, O. **Planejamento de ensino – conceitos e trajetórias**: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade de Natal. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

CARVALHO, L. **Surgimento da burguesia**. Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/surgimento-burguesia.htm>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CONSTRUINDO pontes. Disponível em: <<http://metaforas.com.br/construindo-pontes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

COSTA. M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**: análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre- RS: Sulinas, 1995.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DELARIS, JR. A. **Consciência e linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens



enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, n. 23, v. 2, p. 371-383, mar. 1997

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, nov. 2003, do original em Francês: Réflexion sur le concept de recherche collaborative. **Lês Journées du Cirade**. Centre Interdisciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

ERBER, F. S. Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais: comentando o conceito. **Nova Economia Belo Horizonte**, v. 18, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 out. 2008.

ESLABÃO, L. **PROEJA**: um dispositivo da governamentalidade produzindo posições de sujeito. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2011.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, Currículo e avaliação. **Série Cultura Memória e currículo**, v. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FERREIRA, M. S. O continuum pesquisa/colaboração. In: COLÓQUIO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 1., Natal. **Anais...** Natal: PPGEL, 2007. 1 CD ROM. 6 p.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v.1, p. 21-39, jul. 1971.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C.: **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988. O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESp, 1989.

GÂNDAVO, P. de M. **Tratado da Terra do Brasil**: História da Província Santa Cruz, Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1980.

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

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

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

GRILLO, M. C. LIMA, M. do R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: \_\_\_\_\_; GESSINGER, R. M. FREITAS, A. L. S. de....et al. **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico]; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-21

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 1985.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996. p. 83-109.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-PT: Ed. Porto, 2000. p. 31-61.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S (Org.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.

\_\_\_\_\_. **Docência Universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

\_\_\_\_\_; LIMA, G. A formação docente e os desafios atuais para o ensino superior. In: NOUDEL, A. et al. (Org.). **Ensino Superior:** Saberes, experiências e desafios. Teresina: Ed. UFPI, 2014. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Identidade:** Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: **gênese e expansão**. VII Seminário de Educação Histórica. Laboratório de pesquisa em educação histórica – UFPR. **Anais...** Curitiba, 2014.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The challenge of studying collaboration. **American Educational Research Journal [Oline]**, v. 35, n. 4, p. 773-783, dez. 1998.

KAUFMAN, R. **Planificación de sistemas educativos**. Ideias Básicas Concretas. 1. ed. México: Trilhas, S.A., 1973.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a Teoria Crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENSIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-306.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil** (assistência de Portugal): 1549-1760. Lisboa-PT: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. 1988. 277 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada).

\_\_\_\_\_. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, L., SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí - Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2006. p. 15-33.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, C. C. Prática Educativa: Processo versus Produto. **Revista ABC EDUCATIO**, n. 52, p. 20-21, dez. 2005; jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. v. I. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1. ed. v. 8. Brasília: MEC/INEP, 2008a. p. 67-82.

MAGALHÃES, M. C. C. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008b.

\_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2010. p. 20-40.

\_\_\_\_\_. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador**: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP. 1992.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: Ed. UFRN, 2009. p. 227-243.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, S. S (Org.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Taubaté, SP: Cabral; Universitária, 2008. p. 9-13.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. 5.ed. Tradução G. Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes** 36 – Educação continuada. Unicamp. SP. 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heróico (1549- 1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo Sentidos e Significados sobre a Prática do Supervisor Escolar**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2007.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.



MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

MORAN, S; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R. K. *et al.* **Creativity and Development**. E. U. A. Oxford: University Press. 2003. p. 82-83.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-PT: Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa-PT: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, W. de. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G.(Org.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Ed. PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

ORLANDI, E. P. (Org.) **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

PACHECO, E. et al. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PACHECO, E. MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tecne, 2012.

PATTO, M. H. S. “Apresentação”. In: ARRUDA, C. S. de. **Andaló**. Fala, professora! Petrópolis, Vozes, 1995. p. 9-14.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores para a Educação Profissional**, p. 15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto\\_apresenta01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf)>. Acesso em: 5out. 2011.

PERES, Claudio A; CASTANHA, André P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**, Cascavel, v.1, n.1, p. 233-238, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRITÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAUÍ. Portal da Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <[www.ufpi.br/http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762](http://www.ufpi.br/http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762)>. Acesso em: 01 mai. 2015.

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores-  
unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRADO JR., C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ed. Rivengo Castigat Mores, 1978.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Seminovitch no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p. 117-188.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RATIO STUDIORUM. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.>

histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\_escritas/1\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, L. M. **Destino do Sindicalismo**. São Paulo, Ed. USP/Fapesp, 1999.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

RUBINSTEIN, S. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. v. 6. Lisboa-PT: Estampa, 1977. Tradução Jaime Carvalho Coelho.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 2. reimp. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo, SP: Ed. Autêntica, 2015.

SANCHEZ VASQUEZ, A. **A tiempo y a destiempo**. Antología de ensayos. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campina-SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP; Brasiliense, 1990.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa-PT: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

SILVA, E. do N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. In: **Journal of Teacher Education**. v. XL. n. 2, p. 2-9, 1992.

SOARES, N. P. L. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UBUNTU, M. Ubuntu. 2015. Disponível em: <<http://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

UNESCO. Recomendação a todos os países da ONU. In: BRASIL/ MEC. **Revista Ensino Industrial**, ano 1, n.1. Brasília: MEC/ CBAI/DEI, 1962.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Global de EPT**. Educação PARA TODOS 2000-2015: progressos e desafios. Paris, França. 2015.

VÁSQUEZ, A S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VICENTINO. C. **Projeto Radix**: História. São Paulo: Scipione: 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, v.1. 1991.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: v. 3. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. v. 1, 2 e 3. Madrid: Machado Libros, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZEICHNER K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa-PT: Educa, 1993.

## ***SOBRE A AUTORA***



### ***Josiane Sousa Costa de Oliveira***

Possui graduação em Pedagogia/ Magistério pela Universidade Federal do Piauí, especialização em Supervisão Escolar e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, atuando nas disciplinas pedagógicas na área da Educação. Possui experiência na educação básica e superior. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formar. Estuda e pesquisa principalmente os temas a seguir: significados e sentidos de docência, formação de professores, necessidades formativas, prática pedagógica e prática docente produzidas no contexto dos IF's. Desenvolve estudos e pesquisas com base nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e na Pesquisa Colaborativa.







*Ebook disponível em:*  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Parabenizamos a autora pelo relato das inúmeras aprendizagens que a tornaram pesquisadora-formadora e revigoraram a docência por ela desenvolvida no IFMA. O meu duplo contentamento se materializa na indicação de que os leitores, conforme propõe Larrosa (2003, p. 212), entraram na conversa sobre este texto, pois, conversar “[...] não é algo que se faça, mas algo no que se entra...”, e, ao entrar nela (na conversa), “[...] pode-se ir aonde não havia sido previsto [...]”. Essa é a maravilha da conversa: por meio dela, posso dizer “[...] o que queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]” sobre a primeira leitura deste exemplar.

O convite final aos leitores é de que a leitura deste livro também provoque duplos contentamentos, que possam servir de inspiração e produzir a vontade de pesquisar e formar outros professores, de outras instituições, de forma a criar a disposição revolucionária de agir criticamente e enfrentar as problemáticas da docência abordadas neste livro.

Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

ISBN 978-85-509-0139-8

