

**A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: unindo teoria à prática<sup>i</sup>****I. F. CAVALCANTE\* e A.L. S. HENRIQUE\*\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte

[ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br](mailto:ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br)\* [ana.henrique@ifrn.edu.br](mailto:ana.henrique@ifrn.edu.br)\*\*

Artigo submetido em fevereiro/2017 e aceito em março/2017

DOI: 10.15628/rbept.2017.5730

**RESUMO**

Este texto tem como objetivo discutir a pesquisa como princípio educativo na perspectiva da formação continuada do docente, a partir da experiência vivenciada na disciplina *Formação de Professores para Educação Profissional*, referenciada nas discussões de Demo (2000) e Echeverría (2002) sobre a pesquisa como processo formativo; de Tardif (2002) e Candau (sd) sobre a formação docente; e de Machado (2008), Araujo (2008), Moura (2006) e Souza (2013) sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tentando unir teoria à prática, objetivou-se, na disciplina, a integração do conteúdo a ser ministrado em sala de aula com a experiência mesma do fazer científico na perspectiva de que o trabalho final da disciplina se

revestisse de um caráter científico-reflexivo, ao mesmo tempo, inovador e que levasse também à produção de conhecimento na área. A pesquisa se desenvolveu em três *campi* do IFRN investigando três categorias gerais: identidade docente, prática pedagógica e percepção sobre EP. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada gravada, cujas transcrições foram socializadas entre os alunos para que cada grupo pudesse analisar a categoria a qual havia escolhido. Como resultado da pesquisa, tivemos a produção de quatro artigos por parte dos alunos, versando sobre as diferentes categorias analisadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, educação profissional, pesquisa como princípio formativo.**RESEARCH ON TEACHER'S FORMATION: uniting theory and practice****ABSTRACT**

This study means to propose research as an educational principle on the teacher's continuous formation, parting from the experiences on teaching the discipline *Teachers Formation to Professional Education*, on the Postgraduation Program of Professional Education (PPGEP) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). It is based on the ideas of Demo (2000) and Echeverría (2002) when they discuss research as a formative process; also Tardif (2002) and Candau (sd) when they talk about teacher's formation; and yet Machado (2008), Araujo (2008), Moura (2006) and Souza (2013) when they discuss teacher's formation to Professional Education (EP). Trying to unite theory and practice, the main objective, on the discipline given, was to integrate the content that should be discussed and the actual

experience of the scientific duty. To achieve this it was necessary to fulfill the discipline with a scientific-reflexive character, also innovative, in a way that could lead to the production of knowledge on the area. The research was developed on three *campi* of IFRN, investigating three general categories: teacher's identity, pedagogical practice and perception about Professional Education. To collect the data, a semistructured interview guide was built, realized and recorded, the transcriptions were socialized among the students (teacher's on formation) and each group chose a general category to study. As a result of this experience, the students wrote four articles analysing, each one, a different general category built on the research.

**KEYWORDS:** teacher's formation, professional education, research as an educational principle.

## 1 INTRODUÇÃO (OU POR QUE SE PENSAR A PESQUISA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE)

A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou

— eu não aceito.  
(Manoel de Barros)

A proposta deste trabalho, no que se refere à pesquisa como princípio educativo se fundamenta teoricamente em Demo (2000), em Echeverría (2002)<sup>ii</sup> e Morin (2001). Para o educador brasileiro, o diferencial da educação pela pesquisa “é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal, política, inovação e ética.” (DEMO, 2000, p.1). Não se trata, pois, de formar pesquisadores profissionais, mas de interiorizar um comportamento crítico e criativo. Echeverría (2002), filósofo espanhol, por sua vez, complementa que a educação pelo fazer científico forma comportamentos indagadores e investigativos. De uma certa maneira, este pensamento vem ao encontro do conceito *cabeça bem-feita* (MORIN, 2001), conforme explicitaremos adiante.

Nesse sentido, a formação pela pesquisa permite que o sujeito desenvolva sua autonomia e o espírito interrogativo, o que possibilita aprendizados que superam a mera reprodução de informações na perspectiva de uma possível intervenção na realidade.

Levando essa discussão teórica para a área de formação de professores, compreendemos que esses três teóricos (DEMO, 2000; ECHEVERRÍA, 2003; MORIN, 2001) se complementam, uma vez que é necessário que os professores sejam incentivados e formados para o questionamento, a análise, a síntese, a argumentação e a crítica, elementos fundamentais para o processo de produção de conhecimento e de intervenção social, no exercício da cidadania. Essa questão toma ainda mais corpo quando nos referimos à formação de professores para a Educação Profissional (EP), pela história descontínua das políticas de formação docente para essa área em nosso país e pela diversidade de níveis e de eixos tecnológicos em que tem que atuar o docente da EP. Assim, a pesquisa pode constituir-se como processo de formação continuada.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir a pesquisa como princípio educativo na perspectiva da formação continuada, a partir da experiência vivenciada na disciplina

*Formação de Professores para Educação Profissional.* Numa tentativa de unir teoria à prática, objetivou-se a integração do conteúdo a ser ministrado em sala de aula com a experiência mesma do fazer científico na perspectiva de que o trabalho final da disciplina se revestisse de um caráter científico, (auto)reflexivo e, ao mesmo tempo, inovador e que levasse também à produção de conhecimento na área.

Para a consecução dos nossos objetivos, em primeiro lugar, se faz necessária uma reflexão sobre a formação docente para a EP, a seguir, uma reflexão acerca do sujeito docente da EP e, por fim, desenvolve-se o relato da experiência da pesquisa como metodologia para a formação de professores reflexivos e produtores de conhecimento.

## 2 SITUANDO O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Que saberes possuem os professores? São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saberes produzidos por outros profissionais? Constroem eles algum saber específico? Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação? São muitas as questões que permeiam qualquer reflexão em torno da formação e da profissão docentes.

Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face dos saberes que possui e transmite.

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la, e não reduzi-la apenas ao nível cognitivo. Hubermann<sup>iii</sup> (*apud* CANDAU,

1989) aponta dados de uma pesquisa que questionou: Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo final de carreira independentemente da geração a que pertencem ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem têm de si como professores, em situações de sala, em momentos diferentes de sua carreira? As pessoas tornam-se mais ou menos competentes com o passar dos anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira em momentos precisos de suas vidas de professores? O que distingue ao longo da carreira os professores que chegam ao fim carregados de sofrimentos daqueles que o fazem com serenidade?

Hubermann identifica cinco etapas básicas, que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear, mas de modo inter-relacionado: a entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta; a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações; e um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional. Nesse processo, é fundamental pesquisar a formação docente, pensando, inclusive, na qualidade da própria educação.

No cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que, muitas vezes, vai aprimorando a sua formação. Por isso, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores que não se limite a oferecer diferentes "cursos" aos docentes. Essa formação deve ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas. Mas, para isso, é preciso que a atuação do professor seja crítico-reflexiva, que ele seja capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las coletivamente.

A reflexão sobre a prática é um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não apenas em torno de conteúdos acadêmicos. Reconhecer a escola como um lugar de formação, por exemplo, implica em trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontros, de criar sistemas de estímulo à

sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

O ciclo profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis. O importante para o nosso tema é reconhecer que o ciclo profissional docente é um processo heterogêneo em que é preciso tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato.

Isso significa que a formação continuada precisa enfrentar o desafio de romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Nessa perspectiva, discutimos aqui a pesquisa como princípio formativo, como espaço de formação continuada. Para isso, além dos objetivos da disciplina ministrada, propusemos aos alunos mais dois objetivos, que se imbricaram: um relativo à vivência da pesquisa como princípio formativo na união teoria e prática e o outro referente à produção de conhecimento na área de formação de professores para atuação na EP, como forma de que, em suas análises, os alunos pudessem dialogar com os teóricos discutidos em sala de aula. Ao mesmo tempo, levamos alunos pesquisadores a pensar sua própria formação, uma vez que eles próprios são professores da EP.

Especificamente a pesquisa proposta **tomou como base os princípios educacionais presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, buscando investigar quem são os docentes da EP, especificamente do ensino médio integrado no IFRN, como eles percebem a sua formação, se estabelecem práticas integradoras ou interdisciplinares**, articulando os diferentes núcleos que compõem os cursos técnicos, se compreendem a função emancipatória e a formação omnilateral propostas no PPP da instituição, entre outros aspectos.

Essa pesquisa teve como *locus* três *campi* do IFRN (Natal, Zona Norte e Parnamirim), com 27 docentes pertencentes aos núcleos estruturante, articulador e tecnológico do Curso Técnico de Nível Médio na forma Integrada em Informática e cada grupo de estudantes do PPGEF ficou responsável por entrevistar os professores de um *campus*, seguindo um roteiro de entrevista semiestruturada. Cada entrevista foi, então, transcrita e socializada para que cada grupo pudesse, a partir de todas as transcrições, focalizar uma das categorias ventiladas em sala (identidade docente, prática pedagógica e percepção sobre EP). O resultado do trabalho dos estudantes se materializou em artigos científicos e este trabalho relata a experiência de

desenvolver uma pesquisa como metodologia de ensino na formação docente na EP, em nível de mestrado, na tentativa de discutir a pesquisa como princípio formativo na perspectiva da formação continuada docente, pois como afirma Tardif; Lessard (2009), podemos “tentar compreender melhor o que vivem os outros, a fim de – através desse esforço de compreensão – melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em seu pertencimento a uma certa universalidade [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 7). Dessa forma, a análise e a reflexão sobre o processo formativo dos docentes que atuam na EP é uma forma de também fazerem os alunos-pesquisadores refletirem sobre seus percursos formativos, num movimento de retroação e, consequentemente, de formação.

### 3 PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para Gadotti, os novos papéis criados para o professor nem sempre estão presentes em seus processos formativos, mas são exigidos no dia a dia das instituições de ensino. Para compreender esses novos papéis, é fundamental pensar em uma nova cultura docente:

E uma nova cultura profissional implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Mas essa redefinição não virá de cima, do próprio sistema. Ele é, por essência, conservador. A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje essa nova concepção e a redefinição da profissão docente. (GADOTTI, 2008, p. 37).

O próprio Gadotti já apontava, no livro *Escola vivida, escola projetada* (1995), o papel do professor, do educador, na sociedade, que ele considera, acima de tudo, revolucionário, contra-hegemônico. Ele ainda indica a necessidade, na atuação docente, do pensar a prática: “A educação é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.” (GADOTTI, 1995, p. 46).

Se a questão da formação docente já é complexa ao ser pensada sob uma perspectiva geral e propedêutica, mais complexa ela se torna ao se pensar a formação docente para as especificidades da EP.

Para Souza (2013), a formação docente para a EP, quando se pensa a partir da formação humana integral, precisa articular a dimensão técnica e a dimensão humana, o que não tem ocorrido, havendo, em geral, privilégio da primeira dimensão em detrimento da segunda. Assim,

o autor propõe que se deve considerar a EP como parte de um projeto educacional para o país. Para tecer sua discussão, ele destaca alguns aspectos.

O primeiro aspecto seria o processo de formação humana oferecido principalmente na rede pública do país, que leva a perceber a EP como uma alternativa para a preparação profissional mais rápida, estratégia para a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Assim, em geral, universidades e institutos recebem jovens que vêm de um processo de formação inconcluso e trazem consigo marcas de suas escolas. Isso leva a compreender que é preciso perceber a formação docente e a formação docente para a EP de forma inter-relacionada

O segundo aspecto é que, para pensar um projeto de formação de professores, é preciso, primeiro, um projeto de educação para o país. Um projeto que tenha por base o desenvolvimento social, que seja promotor da emancipação e que tenha perspectiva libertária. Se há, hoje, um projeto de educação para o país, ele não apresenta as características descritas. O que há hoje, na verdade, são iniciativas dispersas e fragmentárias que não dialogam nem se complementam. Portanto, não são um projeto para o país, mas acabam por funcionar em prol da manutenção do *status quo*. Vale lembrar que os países que investiram na edificação e consolidação de um sistema nacional de educação estão hoje em patamares altos de produção científica e tecnológica e em posição política internacional.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que as políticas de desenvolvimento educacional numa perspectiva emancipatória só se viabilizam por meio da via pública. A construção de uma educação de qualidade como direito de todos pressupõe uma política coesa e abrangente de formação do quadro docente. Pressupõe também um processo de formação atrelado à perspectiva omnilateral e emancipatória, que permita articular diferentes dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, artístico, físico, cultural), assim como uma política de melhoria das condições de trabalho e de valorização profissional. Pensando nisso, Souza indica algumas questões fundamentais:

[...] quais são as condições materiais, objetivas e subjetivas em que se encontram as nossas escolas? Quais são as condições de carreira, de remuneração e de valorização em que se encontram os trabalhadores da educação pública em nosso país, especialmente os docentes? (SOUZA, 2013, p. 389-390).

O quarto aspecto, para Souza, é a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica para responder às seguintes questões: quem são os professores que trabalham com EP hoje no Brasil?

Em que condições eles realizam seu trabalho? Qual é o seu pertencimento institucional, social, político? Qual é o contexto social, político-educacional, cultural, epistemológico em que eles atuam? Qual é a sua compreensão sobre a finalidade do trabalho docente numa instituição de formação profissional e tecnológica? Que características tem o projeto pedagógico-acadêmico da instituição em que trabalham, particularmente, no que se refere ao objetivo e ao papel social da própria instituição?

Para o autor,

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. (SOUZA, 2013, p. 392).

Tradicionalmente, a lógica da formação docente, e esse é um último aspecto levantado pelo autor, tem sido fragmentária, posto que disciplinar. Essa fragmentação traz consequências políticas importantes, pois implica na perda da visão total da área de formação. Em contraposição a essa postura, Souza propõe

A formação para a emancipação requer uma profunda interação teórico-prática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade. (SOUZA, 2013, p. 393).

Por isso, é necessário articular formação geral com formação específica; disciplinar com interdisciplinar. Caberia, pois, às instituições de formação docente pensar e articular esses diferentes conhecimentos. Hoje cabe a cada professor o esforço de estabelecer relações entre os seus conteúdos de trabalho e o de outras áreas. Aí se encontra um desafio para os docentes: a superação da própria formação.

Souza defende, ainda, uma articulação entre universidades e institutos federais nos processos de formação continuada dos professores como estratégia mais rápida e coerente na atual conjuntura educacional. “É preciso resgatar o papel da instituição pública na formação de cidadãos autônomos, capazes de construir e fazer valer um projeto de sociedade sintonizado com seus interesses de classe.” (SOUZA, 2013, p. 401).

Autores como Machado (2008), Araujo (2008) e Moura (2006) apoiam as ideias de Souza (2013) e também defendem que o *locus* dessa formação devem ser os institutos e as

universidades. Araujo (2008) defende que a formação de professores para a EP deve ser uma política pública, o que implica

[...] o comprometimento do Estado com o direito à educação da população, a instituição de um sistema nacional de educação profissional (ou um subsistema) e a definição de recursos capazes de assegurar o desenvolvimento das estratégias formativas independentemente das 'variações de humor' dos governantes de plantão. Pressupõe, também, a definição de objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento dos processos de formação inicial e continuada de professores para esta modalidade de ensino" (ARAUJO, 2008, p. 5, grifo do autor).

E acrescenta que o *locus* dessa formação devem ser os cefets, os institutos federais e as universidades.

Moura (2006), em concordância com essa postura, afirma que

Coerentemente com as discussões anteriores, considera-se que as instituições públicas de educação superior, constituem-se nesse lugar. Assim, cabe, principalmente, às universidades públicas, aos CEFET e aos institutos federais essa formação. Além disso, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional é urgente deverá necessariamente envolver o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, da SESU, da SEB e SECADI. Igualmente deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da EP (MOURA, 2006, p.92)

Machado (2008), embora cite o Sistema S como um integrante desse espaço de formação, também considera importante que universidades, institutos federais e cefets trabalhem de forma colaborativa na formação dos profissionais para atuação na EP, o que também indica a priorização do espaço público na formação do docente da EP.

Diante desse cenário, nos resta investigar quem são os sujeitos que constituem a docência na educação profissional. O que pensam esses profissionais da educação sobre si, sobre seu processo formativo e sobre sua experiência docente.

### 3.1 Quem são os sujeitos docents da EPT?

A formação dos docentes para a EP pode ser pensada a partir de vários segmentos: os que ainda se formarão, ou seja, que estão no ensino médio, no ensino médio integrado a cursos técnicos ou na educação de jovens e adultos; os bacharéis, os tecnólogos e os licenciados. Cada

um desses segmentos apresenta necessidades diferenciadas em relação à formação para atuar como docente da EP, o que complexifica a tomada de decisão relativa às políticas de formação docente para esses sujeitos.

Aliado a isso, na educação profissional e tecnológica, existe uma variedade de níveis (Educação Básica, com cursos no Ensino Fundamental e Médio, além do técnico subsequente; e o Nível superior, com cursos de tecnologia); modalidades (Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos); e uma multiplicidade de cursos em diversos eixos tecnológicos, o que demanda que a formação docente habilite o professor para trabalhar com toda essa diversidade.

Em que pese a necessidade premente de formação, a história das políticas de formação de professores para atuar na Educação Profissional tem sido descontínua (MACHADO, 2013).

Em virtude dessa descontinuidade, carecem de apoio para atuar nessa modalidade. Os estudos (MOURA, 2013, ARAUJO, 2008, MACHADO, 2008a; 2008b; 2011; 2013) têm mostrado que, nas instituições de educação profissional, atuam licenciados que desconhecem as áreas profissionais para as quais lecionam, assim como atuam também bacharéis ou tecnólogos cuja formação inicial não inclui o saber docente. Apesar disso, vale a pena lembrar, sua contratação tem amparo legal, conforme o artigo 7º, da Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008:

Art. 7º **Excepcionalmente**, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

[...]

II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

**a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;**

b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério. (BRASIL, 2008, s.p., grifo nosso)

Em seu artigo 4º, a Resolução reconhece que esses profissionais integram o magistério da Educação Básica, envolvidos com os componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio. São os docentes:

- I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
- III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio. (BRASIL, 2008, s.p.)

Observa-se que a legislação, face às pouco eficientes soluções emergenciais, ampara e legaliza a atuação na docência em EP de sujeitos não habilitados para tal. É importante destacar, entretanto, que, na alínea a do artigo sétimo, fala-se em formação pedagógica em serviço para os bacharéis e tecnólogos; e, na alínea b desse mesmo artigo, acrescenta-se que os profissionais experientes devem ser preparados em serviço para o magistério. Em que pese a excepcionalidade da permissão para atuar na docência sem a devida habilitação, a Resolução aponta para a necessidade de formação para o exercício do magistério.

Voltando a atenção para o IFRN, em seu quadro de docentes, de um lado, temos os licenciados que não têm, em sua formação inicial, conhecimentos dos eixos tecnológicos, e, de outro, os bacharéis e tecnólogos que não discutem, em sua graduação, os saberes da docência. A questão, então, que se coloca é: como esses sujeitos se constituem docentes da EP?

#### 4 A PESQUISA: CONSTRUINDO CAMINHOS

A questão que finaliza o item anterior vertebrou a pesquisa proposta como trabalho final da disciplina *Formação de Professores para EP* e balizou a seleção dos temas trabalhados com os sujeitos pesquisados.

Antes, porém, de apresentarmos o processo da pesquisa em si, faz-se necessário argumentar em relação aos objetivos e às justificativas para a escolha dessa atividade em uma disciplina de mestrado em EP.

Acreditamos com Araujo (2008) e Saviani (1999) que a educação brasileira, e também a educação profissional, é marcada por uma disputa dual: de um lado, um projeto que subordina a educação aos interesses mais imediatos do mercado; e, de outro, um projeto que se preocupa com a construção de uma sociedade justa, com igualdade de condições e formação de qualidade

para os trabalhadores. Compreendemos o professor como um trabalhador e, portanto, sua formação também se submete à lógica que direciona os processos formativos encontrados na sociedade brasileira.

Não devemos esquecer que, em cada projeto societário de que falamos acima, a formação de professores assume uma perspectiva. Na primeira perspectiva, a formação se fundamenta na lógica de mercado, buscando a conformação do trabalhador aos interesses reprodutivos do capital (MOURA, 2014); enquanto que, na segunda, a formação de professores deve favorecer o desenvolvimento da criticidade, da autonomia, da criatividade, e, por se tratar de atuação na EP, garantir o conhecimento das relações que permeiam o mundo do trabalho.

Nas palavras de Machado (2005),

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2005, p. 17)

É consenso entre autores da área (MOURA, 2006; MACHADO, 2005; ARAUJO, 2008) que, na formação docente para EP, devem estar aliados os saberes didático-pedagógicos, os conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação e os saberes do pesquisador. Em relação aos saberes do pesquisador não se trata de formar apenas ou principalmente para pesquisa, mas “para promover uma atitude de autonomia diante dos desafios de sua prática educativa” (ARAUJO, 2008).

Com base nessas reflexões, buscamos apoio em Demo (2000), para quem ensinar por meio da pesquisa é ensinar um posicionamento crítico, reflexivo e inovador. Segundo esse educador, o diferencial da educação pela pesquisa “é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal, política, inovação e ética.” (DEMO, 2000, p.1).

Nessa mesma direção, estão também as ideias de Echeverría (2002), conforme já explicitamos na introdução deste trabalho. O filósofo acrescenta que a educação pelo fazer científico permite formar comportamentos indagadores, investigativos, que se pautam pela busca de respostas, que não se contentam com o estabelecido, mas o estranham e refletem sobre ele. Para o espanhol, significa educar não apenas para o fazer científico, mas para que, em

suas vidas profissionais, os sujeitos tenham os valores epistemológicos que regem a pesquisa científica (verdade, precisão, ponderação, rigor, explicitude, coerência, responsabilidade, ética profissional, capacidade de generalização, de síntese e de análise, criatividade, habilidade para trabalhar em grupo) como parte integrante de suas ações.

Essas reflexões do autor retomam de certa forma, o conceito de cabeça bem-feita (MORIN, 2001), que se opõe ao de cabeça cheia. O conceito de cabeça bem-feita envolve saber interligar os saberes e dar-lhes sentido, saber colocar e resolver problemas. Para formar uma cabeça bem-feita, segundo esse autor, deve-se incentivar a curiosidade, a atitude interrogativa, desenvolver o exercício da dúvida, o bom uso da lógica, da dedução, da indução, a arte da argumentação e da discussão.

Continuando, afirma esse autor francês:

Compreende também a previsão, a flexibilidade de espírito, a argúcia, a atenção vigilante e o sentido de oportunidade e a arte de transformar os detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstruir toda uma história. (MORIN, 2001, p.27).

Fundamentadas na pesquisa como processo formativo e na proposição de favorecer a formação de um professor reflexivo e produtor de conhecimento na área de EP, podemos citar dois objetivos norteadores da proposta feita aos alunos. O primeiro diz respeito à produção de conhecimento na área de formação de professores para atuação na EP e o segundo, refere-se à vivência da pesquisa como princípio formativo na união teoria e prática. Em outras palavras, objetivou-se a integração do conteúdo ministrado em sala de aula e a experiência mesma do fazer científico na perspectiva de que o trabalho final da disciplina se revestisse de um caráter científico, reflexivo e, ao mesmo tempo, inovador e autoformador.

Portanto, na tentativa de responder à questão proposta no final do item anterior, conscientes de que a pesquisa é um processo de formação, e com o duplo objetivo de produzir conhecimento na área e propiciar aos alunos uma oportunidade de autoformação pela pesquisa, como professoras da disciplina de *Formação de Professores para Educação Profissional*, no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN, propusemos, no âmbito da disciplina, em 2014.2, um projeto de pesquisa intitulado *Licenciados, Bacharéis e a Formação Docente Para Atuar na EPT*: um estudo com docentes do curso de informática no IFRN. Nessa pesquisa, os alunos, embasados nas discussões teóricas realizadas em sala de aula, foram a campo para

analisar a trajetória de alguns docentes licenciados e bacharéis que atuam na Educação Profissional no Instituto.

Em resumo, por um lado queríamos compreender melhor o percurso formativo dos docentes que atuam no IFRN, mas também queríamos investigar sua compreensão acerca da educação integrada, da educação profissional, sua percepção de si enquanto docentes da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Por outro lado, no entanto, tínhamos objetivos mais amplos, que diziam respeito ao próprio processo de formação dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), a formação do professor pesquisador em educação profissional que se forma ao mesmo tempo que pesquisa e constrói conhecimento na área. Compreendemos a docência como um processo de reflexão da teoria e da prática e partimos do princípio de formar, por meio da pesquisa, esses alunos que, por estarem inseridos em um programa de pós-graduação, já estavam imersos no processo de reflexão sobre a docência.

#### 4.1 Os caminhos da pesquisa

Todo o processo da pesquisa, desde a proposta, o *locus* da pesquisa, os sujeitos, as perspectivas teórico-metodológicas, foi construído com os mestrandos, por meio do diálogo, em sala de aula, reconhecendo, como afirma Gadotti (1995), a necessidade de uma pedagogia da comunicação, fundada no aprendizado mútuo entre professor e alunos, fundada tanto na simpatia quanto na oposição, tanto na teoria quanto na prática, fundada no encontro.

Como campo empírico, escolhemos o IFRN, mais especificamente o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, nos *campi* de Parnamirim, Natal Central e Zona Norte. Desse curso, selecionamos 03 docentes de cada um dos núcleos<sup>iv</sup> (Núcleo Estruturante; Núcleo Articulador; Núcleo Tecnológico) que compõem o projeto do curso, perfazendo um total de 27 sujeitos (09 em cada campus) entre licenciados, tecnólogos e bacharéis que atuam ou atuaram no curso escolhido.

Para preservar a identidade dos sujeitos, criou-se uma codificação por núcleo e *campus*. Assim, a codificação A1PAR, por exemplo, indica que esse sujeito é o docente 1, do núcleo articulador, do *campus* Parnamirim.

Como instrumento de coleta de dados, escolhemos a entrevista semiestruturada gravada para conversar com os docentes sobre três categorias de análise: identidade docente; prática pedagógica; e percepção sobre EP.

Tanto o instrumento de coleta como as categorias foram construídas a partir das leituras e das discussões realizadas em sala de aula. Portanto, todo o processo da pesquisa foi um pensar coletivo acerca das questões ligadas ao processo de formação docente e às especificidades da EP.

Como roteiro orientativo, elencamos junto com os mestrandos alguns itens que poderiam auxiliar na coleta de dados. Sobre a identidade docente, os sujeitos respondentes apresentaram seus comentários sobre:

- O que levou a escolher a profissão docente
- Se a docência é atividade principal
- Se acredita que é necessária uma formação específica para ser docente
- Se acredita que é necessária uma formação específica para ser docente de EP
- O que acha de uma política institucional (pública) para a formação docente para atuar na EP
- Se fez alguma capacitação para a docência (em EP)
- Se o IFRN promoveu curso para capacitar para atuação docente na EP
- Como se percebe no IFRN: docente, bacharel ou tecnólogo

Em relação à prática pedagógica, os sujeitos responderam sobre os seguintes temas:

- Quais os desafios da transposição didática (transformar o conhecimento da área em conteúdo didático)
- Como é o relacionamento com os alunos, como motiva a turma
- Como percebe a integração entre os conteúdos de sua área e outras disciplinas
- Como se dá a relação com os demais docentes de outras áreas de conhecimento (núcleos)
- Se, na prática pedagógica, o perfil do egresso proposto nos documentos direciona a prática docente
- Se existe apoio/interação da equipe pedagógica para a sua prática docente
- Como se dá a experiência com os projetos integradores

Sobre a percepção que o docente tem da EP, as questões deveriam se debruçar sobre:

- A concepção sobre formação integral
- A concepção sobre formação integrada

- A percepção sobre a relação entre o ensino do IFRN/campus e o mundo do trabalho

A turma matriculada na disciplina foi dividida em três grupos e cada grupo se responsabilizou por ir a um *campus* para a coleta de dados. Depois de transcritas, as entrevistas foram socializadas para que cada grupo abordasse uma das categorias escolhidas anteriormente. Dessa forma, conseguimos discutir, em quatro artigos, as categorias selecionadas no projeto. No entanto, os dados coletados não foram analisados por *locus* visitado. Os estudantes se reuniram em pequenos grupos para lançar seu olhar reflexivo por categoria, analisando os dados dos três *campi* a partir de cada uma das categorias elencadas e dos eixos de pesquisa construídos. Os artigos produzidos constituíram o trabalho final da disciplina e compuseram publicações dos estudantes e das professoras orientadoras em eventos<sup>v</sup> e revistas.

O artigo *Identidade Docente de Professores do Ensino Médio Integrado do IFRN: entre a paixão e o acaso* as autoras elegeram como categoria geral de pesquisa o perfil do docente, a formação de sua identidade docente, presente na primeira parte da entrevista realizada. A partir dessa categoria mais geral, elas elegeram as três categorias mais recorrentes nos depoimentos dos sujeitos, como aquelas que seriam abordadas em seu estudo sobre a identidade dos docentes pesquisados: percepção sobre a formação para a docência; relação prévia com a docência e momentos-charneira. As três categorias trabalhadas ajudaram a compreender aspectos da identidade dos docentes entrevistados, cada uma deixando entrever os desenhos das tramas narradas. A primeira dá pistas sobre como cada professor relaciona sua própria formação e sua atuação profissional; a segunda indica os caminhos traçados antes da opção pela docência; a terceira permite confrontar esses caminhos anteriores e os hoje percorridos. A conclusão a que as autoras chegam é que um elemento bastante recorrente às narrativas analisadas é a ausência de planos de mudança profissional. À exceção de um, nenhum professor manifestou a possibilidade de deixar de ser professor. De alguma forma, por algum caminho, a docência seduziu esses sujeitos. Nessa sedução devem pesar muitos fatores de ordem objetiva e subjetiva. A estabilidade do serviço público, as condições de trabalho e o plano de carreira; a valorização social do “professor do IF”, o relacionamento com os alunos e colegas, a consciência de trabalhar para um bem social comum e a possibilidade de prosseguir estudando também. Tenham sonhado com a docência desde a infância, se apaixonado por ela já adultos ou aceitado a

docência como um ganha-pão possível, esses professores se renderam ao ofício de professor, assumindo um relacionamento com ele até que a aposentadoria os separe.

No artigo *A Formação Docente para a EPT: um estudo sobre a percepção de formação integral e integrada dos professores do curso de informática do IFRN*, as autoras se debruçam sobre uma segunda categoria geral de interesse da pesquisa realizada: a compreensão que esses docentes demonstram acerca de alguns princípios e conceitos presentes no Projeto Político Pedagógico do IFRN, concernentes à Educação Profissional e ao Nível Médio Integrado. Na conclusão de seu artigo, as autoras mostram que, segundo seus sujeitos, não há ainda uma apropriação epistemológica das concepções de formação integral e integrada, bem como sua efetivação nas *práxis* desses sujeitos apesar de demonstrarem uma intencionalidade de aceitação e adoção destas concepções em seu fazer.

No artigo *Práticas Pedagógicas Integradoras e os Desafios para sua Implementação no IFRN: concepções docentes*, voltada para a categoria geral das práticas docentes, as autoras concluíram que a prática pedagógica ainda ocorre de maneira desarticulada do contexto de integração com as demais áreas do conhecimento e, quando essa integração acontece, na maioria das vezes, é no âmbito dos próprios núcleos ou atividades pontuais como aula de campo, projeto integrador e outras ações acadêmicas isoladas.

Por fim, o artigo *Formação e Saberes Docentes na Educação Profissional: um relato de experiência* objetiva analisar, a partir das concepções dos docentes do EMI de Informática, a necessidade de uma formação docente específica para atuar na educação profissional. A análise dessa temática colocou em evidência ao longo da pesquisa que é necessário buscar uma nova proposta de formação docente na educação profissional para os professores que atuam no IFRN. Pois estes apresentam, por meio de suas falas, que encontram obstáculos na prática docente para atuar nessa modalidade de ensino. Uns acreditam que é necessária uma formação para aqueles de áreas específicas, outros afirmam que essa formação é necessária a todos os profissionais que atuam como docentes em instituições que atuam na EP. Sendo assim, faz-se necessária uma formação e saberes específicos para atuar na educação profissional, para que seja possível entendê-la não como um simples instrumento de política assistencialista ajustado às demandas do mercado de trabalho, mas como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas vigente na sociedade.

Nos quatro artigos, se entrelaçam objetivos de ação e objetivos de conhecimento. Segundo Thiollent (2011), esse entrelace ocorre, pois, ao ser concebida como um conjunto de procedimentos, a pesquisa busca interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Cada artigo se debruçou sobre um eixo da pesquisa realizada e a partir desse eixo fez um recorte analisando novas categorias que surgiam a partir da fala dos sujeitos, estabelecendo reflexões e problematizando as concepções apresentadas nessas falas, enfim, produzindo conhecimento e refletindo sobre a atuação do docente na Educação Profissional dentro do IFRN.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um campo repleto de possibilidades que precisam ser refletidas e pesquisadas tanto em sua forma inicial quanto continuada.

A formação continuada, especificamente, não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas como um processo de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É, nessa perspectiva, que é necessário pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias.

Como uma dessas estratégias nos propusemos a discutir a pesquisa como princípio formativo na perspectiva da formação continuada docente, por considerar esse um meio relevante de levar o docente não só a conhecer a realidade da EP, mas a refletir sobre as concepções teóricas que a pautam, sobre a própria formação e, pesquisando a atuação de colegas docentes, refletir também sobre a própria prática.

Gadotti já discutia a necessidade do que se chamava, então, de formação permanente, conceito surgido ainda na década de 1970. A necessidade contínua de formação, que ele diferencia das necessidades esporádicas de formação, porque ela se constituiria em uma formação não escolar, ao longo da vida. O autor tece severas críticas ao formato do que se defendia como educação permanente, mas indica, de forma enfática, que, conceitos hegemônicos à parte, a educação é permanente, porque “[...] não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo com o outro.” (GADOTTI, 1995, p. 39-40).

Nós professores de pós-graduação precisamos estar atentos não só aos relevantes aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa na formação dos nossos estudantes, mas

também à necessidade de pensar esses mesmos estudantes como profissionais que precisam desenvolver o processo de articulação entre teoria e prática, conhecendo e refletindo sobre sua profissão, seus diferentes espaços de atuação e, mais especificamente, dada a natureza da ênfase do programa em que estão inseridos, as questões ligadas à área da Educação Profissional.

## 6 REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai-/ago, 2008.
2. BRASIL. **Resolução CNE nº 1/2008**, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.
3. CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8VAnnDPpT5QJ:www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D93530+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 18 maio 2015.
4. DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
5. ECHEVERRÍA, Javier. **Ciencia e Valores**. Barcelona: Destino. 2002.
6. GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ed,L, 2008.
7. \_\_\_\_\_. **Escola vivida, escola projetada**. 2 ed. Campinas:Papirus.
8. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **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, 2008.
9. \_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA. Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361
10. MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada: repensar a reforma. Reformar el pensamiento**. 2.ed. Barcelona: Seix Barral. 2001.
11. MOURA. Dante Henrique. Especificidades das instituições da educação profissional. In \_\_\_\_\_. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**.
12. \_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

13. SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado das letras, 2013, p. 385-407.
14. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
15. \_\_\_\_\_; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3 ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2009:

## NOTAS

<sup>i</sup> Uma versão anterior deste texto foi apresentada no III Colóquio A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado em 2015, em Natal. Acessível em: <http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-61.pdf>.

<sup>ii</sup> Parte dessas discussões também podem ser observadas no artigo *Gêneros Textuais na Internet: uma experiência de educação pela pesquisa*, acessível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/26/26>, descreve uma experiência de educação pela pesquisa implementada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte - CEFET-RN, no curso de Tecnologia em Desenvolvimento de Software, em 2004.

<sup>iii</sup> HUBERMAN, M. **La vie des enseignants: evolution et bilan d'ti profession**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

<sup>iv</sup> Os cursos técnicos do IFRN tem a sua estrutura curricular articulada por meio de três núcleos constitutivos: Núcleo estruturante, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; Núcleo articulador, relativo a conteúdos de estreita articulação com o curso; e Núcleo tecnológico, relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão.

<sup>v</sup> A maioria dos artigos, inclusive uma versão anterior deste artigo, foi apresentada no *III Colóquio a Produção do Conhecimento em Educação Profissional* (2015).