UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

SAMUEL DOS SANTOS JUNIO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS:
problematizando a ação docente no IFRO

Porto Velho
2017

SAMUEL DOS SANTOS JUNIO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS:
problematizando a ação docente no IFRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias.
Linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas.

Porto Velho
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

J95f Junio, Samuel dos Santos.

Formação pedagógica dos bacharéis da área de gestão e negócios : problematizando a ação docente no IFRO / Samuel dos Santos Junio. -- Porto Velho, RO, 2018.

131 f.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Formação pedagógica de professores bacharéis.. 2.Educação profissional.. 3.Prática pedagógica.. I. Farias, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. II. Título.

CDU 377.8(811.1)

Bibliotecário(a) Ozelina do Carmo de Carvalho CRB 11/486

SAMUEL DOS SANTOS JUNIO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS: problematizando a ação docente no IFRO

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional -** da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 21 de dezembro de 2017.

Profª. Drª. Juracy Machado Pacífico
Coordenadora do PPGEE/MEPE
Portaria 436/GR - 17/05/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Faria
Presidente – PPGEE/MEPE

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Membro Interno - PPGEE/MEPE

Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Membro Externo - PPGE/PPGE

Profª. Drª. Juracy Machado Pacífico
Membro Suplente Interno - PPGEE/MEPE

Profª. Drª. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Membro Suplente Externo - PPGP/MAPSi

Aos meus pais, amigos, professores, alunos e colegas educadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me ajudado até aqui e me concedido saúde para superar as dificuldades.

Aos meus pais, mesmo distantes, pelo amor, carinho e dedicação que sempre tiveram comigo em todas as etapas de minha vida, renunciando muita coisa pela minha felicidade. São meu maior exemplo!

Aos meus irmãos, que sempre me deram todo o suporte possível para que eu conseguisse realizar os meus objetivos.

À professora Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias, minha orientadora, agradeço pela paciência com que conduziu todo o trabalho de orientação. Sua disponibilidade e profissionalismo contribuíram muito para meu crescimento enquanto pesquisador. Seu exemplo de força, fé e docência foram fundamentais nessa caminhada. Obrigado por todos os "vamos em frente, vamos conseguir, Samuel!" e as palavras de incentivo.

Às professoras Rosângela de Fátima Cavalcante França e Jussara Santos Pimenta, pelo profissionalismo e respeito com que avaliaram este trabalho na banca de qualificação. Suas considerações e contribuições foram de suma importância para o resultado final. Meus agradecimentos por toda a ajuda na conclusão deste trabalho.

Ao professor Clarides Henrich de Barba, por se dispor a colaborar com meu trabalho participando da banca de defesa em substituição à professora Jussara.

À professora Juracy Machado Pacífico, coordenadora do MEPE, por todo apoio e incentivo durante essa jornada.

Ao professor José Lucas Pedreira Bueno, pela orientação no início da pesquisa e pelo apoio durante o início como coordenador do curso.

Aos diretores do *Campus* Porto Velho Zona Norte, professores Miguel Fabrício Zamberlan e Gilberto Laske, por permitirem o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores, pelas contribuições na realização desta pesquisa e pela dedicação registrada nelas em favor da melhoria dos processos de ensino do nosso *campus*.

À minha equipe do Departamento de Apoio ao Ensino, sem vocês eu não teria conseguido!

Ao IFRO e à UNIR, pela parceria que nos proporcionou a realização desse sonho.

Aos professores que ministraram as disciplinas no MEPE.

Aos meus colegas de jornada: Adonias, Anabela, Jeferson e a todos os outros que compartilharam comigo momentos muito especiais.

Age
porque tu sabes
a vida não tem fronteiras
Busca
porque tu trazes
O símbolo no qual fervilha o sentido

René Barbier (2007)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia
Figura 2: Foto do *Campus* Porto Velho Zona Norte
Figura 3: Apresentação do projeto e convite aos professores
Figura 4: Dinâmica das reuniões grupais
Figura 5: Formação no AVA para atuação nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes
Figuras 6: Formação no AVA: Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem
Figuras 7: Oficina: Metodologia e técnicas didáticas para atuação na educação profissional
Figura 8: Módulo no Ava da Oficina: Metodologia e técnicas didáticas
Figura 9: Módulo no Ava da Oficina: Lousa digital

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos utilizados para denominar formação continuada de professores
Quadro 2 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional
Quadro 3 – Síntese do histórico da educação profissional no Brasil
Quadro 4 – Expansão em unidades da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica
Quadro 5 – Marcos Históricos do Instituto Federal de ciência e tecnologia de Rondônia
Quadro 6- Professores do Campus Porto Velho Zona Norte
Quadro 7 – Formação pedagógica atual do professor
Quadro 8 – Estrutura do curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente
Quadro 9 – Organização das disciplinas do curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de formação inicial ou preparação prévia para a docência

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAE - Coordenação de Apoio ao Ensino

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEULJI/ULBRA - Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná

CF - Constituição Federal

CIEEC - Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade

Dape - Departamento de Apoio ao Ensino

Depex - Departamento de Extensão

EaD – Educação a Distancia

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETF - Escolas Técnicas Federais

IFs - Institutos Federais

IFET - Institutos Federais de Educação

IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFRO-PVHZN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia *Campus* Porto Velho Zona Norte

Km - Quilômetros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA – Master in Business Administration

MEC - Ministério da Educação

MEPE - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado Profissional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Profuncionário - Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública

Pronatec - Programa Nacional de ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni - Programa Universidade para Todos

PVH - Porto Velho

RO – Rondônia

Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Senat - Serviço Nacional do Transporte

Sesc - Serviço Social do Comércio

Sescoop - Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo

Sese - Serviço Social da Indústria

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

Unijipa - Faculdade Panamenricana de Ji-Paraná

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

JUNIO, Samuel dos Santos. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS BACHARÉIS DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS: problematizando a ação docente no IFRO. 2017. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo diagnosticar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO, elaborando coletivamente propostas para suprir as possíveis necessidades de formação identificadas. A temática formação inicial e continuada de professores vem se constituindo como um campo forte na pesquisa educacional, basta atentarmos a eventos e publicações especializadas da área. É também foco de interesse na constituição de políticas públicas de educação. Nesta perspectiva, este trabalho discute a formação pedagógica dos bacharéis com a seguinte questão norteadora: como pode ocorrer o processo de formação continuada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, de modo que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis e que, ao mesmo tempo, se adeque às especificidades do ensino técnico profissional? Os principais objetivos são: a) investigar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO; b) verificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica dos professores com formação de bacharel, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe pedagógica do *campus*, suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos; e c) construir, coletivamente, um plano de ação interno de formação continuada. Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos a pesquisa qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação e foco em uma proposta de intervenção na realidade profissional cuja temática é a formação continuada de professores da educação profissional. A pesquisa foi desenvolvida sob uma orientação metódica, calcada na metodologia de pesquisa-ação em educação, o aporte teórico baseou-se, principalmente, nos estudos sobre formação inicial e continuada de professores. O *corpus* da pesquisa foi composto pelas falas produzidas por professores bacharéis, participantes da pesquisa, nas reuniões grupais. Assim, os relatos dos encontros durante a pesquisa mobilizaram as ações que a compuseram, bem como o seu relatório. Dessas ações (plano de ação interno), destacam-se a construção de uma Formação Pedagógica da Educação Profissional no Ambiente Virtual de Aprendizagem e um Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente já institucionalizados e em implementação pelo Departamento de Apoio ao Ensino e com apoio de professores com experiência na área. Desta forma, a pesquisa-ação proporcionou a identificação do perfil dos participantes da pesquisa, por meio dos encontros com o grupo que proporcionou que os professores bacharéis tivessem a oportunidade de falar acerca da sua prática pedagógica, suas principais dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe da pedagógica do campus, suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Formação pedagógica de professores bacharéis. Educação profissional. Prática pedagógica.

JUNIO, Samuel dos Santos. PEDAGOGICAL FORMATION OF THE BACHARANES OF THE MANAGEMENT AND BUSINESS AREAS: problematizing the teaching action in IFRO. 2017. 131p. Dissertation (Professional Master's in School Education), Postgraduate Program in School Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2017.

ABSTRACT

This work aims to diagnose the pedagogical training needs of the Faculty of Management and Business of IFRO, collectively elaborating proposals to meet the possible identified training needs. The theme of initial and continuing teacher training has been constituting a strong field in educational research, just look at specialized events and publications in the area. It is also a focus of interest in the constitution of public education policies. In this perspective, this work discusses the pedagogical training of the bachelors with the following guiding question: how can the process of continuous formation in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte occur, so that it attends the problems related to the lack of pedagogical training for bachelors and, at the same time, to adapt to the specificities of technical vocational education? The main objectives are: a) to investigate the pedagogical training needs of the Faculty of Management and Business of IFRO; b) to verify the main difficulties related to the pedagogical practice of teachers with a bachelor's degree, their needs regarding the pedagogical support of the pedagogical team of the campus, their opinions about the continued formation and suggestions of how this formation could occur in the reality in which they are inserted ; and c) collectively build an internal plan of action for continuing education. As for the methodological aspects, we adopted the qualitative research, with a research-action approach and focus on a proposal of intervention in the professional reality whose theme is the continuing education of professional education teachers. The research was developed under a methodological orientation, based on the methodology of research-action in education, theorapor theoretical was based, mainly, on the studies on initial and continued formation of teachers. The corpus of the research was composed by the statements produced by bachelors teachers, participants of the research, in the group meetings. Thus, the reports of the meetings during the research mobilized the actions that compose it, as well as its report. Of these actions (internal plan of action), we highlight the construction of a Pedagogical Training of Professional Education in the Virtual Learning Environment and a Course of Improvement in Teaching Professionalization already institutionalized and in implementation by the Department of Teaching Support and with the support of teachers with experience in the area. In this way, the action research provided the identification of the profile of the research participants through meetings with the group that provided the bachelors teachers with the opportunity to talk about their pedagogical practice, their main difficulties with regard to practice their needs regarding the pedagogical support of the campus pedagogical team, their opinions about continuing education and suggestions on how this formation could occur in the reality in which they are inserted.

Keywords: Pedagogical training of bachelors teachers. Professional education. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **14**
1 INTRODUÇÃO **22**
2 OS DESAFIOS DE SER BACHAREL E PROFESSOR: como alguém aprende a ser professor? **27**
3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS: revisitando conceitos **33**
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS DESAFIOS **46**
5 A PESQUISA-AÇÃO COMO CONDUÇÃO INVESTIGATIVA **55**
5.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA *57*
5.2 AS REUNIÕES GRUPAIS OU ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS PROFESSORES *62*
5.3 A ANÁLISE DOS RELATOS DOS PARTICIPANTES *64*
6 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA **66**
6.1 INÍCIO DA ATUAÇÃO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CORPO DOCENTE DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS DO IFRO *66*
6.2 DIFICULDADES RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E SUGESTÕES DE ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DO DIA A DIA DA SALA DE AULA *72*
6.3 CONSTRUÇÃO COLETIVA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA *77*
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **96**
REFERÊNCIAS **100**
APÊNDICE **105**
Apêndice A – Levantamento das dissertações sobre formação de professores no mestrado acadêmico da UNIR. **106**
Apêndice B - Falas dos sujeitos da pesquisa **107**
Apêndice C - Curso: Formação Pedagógica no Magistério da Educação Profissional **120**
Apêndice D - Divulgação e ficha de inscrição do Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente. **126**
Apêndice E - Lista de participantes: Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização docente **127**
Apêndice F - Parecer Consubstanciado do CEP **129**

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a ação docente e a necessidade de formação pedagógica dos bacharéis da área de Gestão e Negócios do *Campus* Porto Velho Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Entendemos que, com a expansão dos Institutos Federais de Educação (IFET), crescem, também, as exigências por conhecimentos mais profundos e ampliados em nível de mestrado e doutorado; os professores, muitas vezes, optam por cursar a pós-graduação em suas áreas específicas de formação inicial, o que pode ser um problema. Esse aspecto, ao invés de contribuir com a formação docente, gera contradições uma vez que, quando estes professores retornam do mestrado e/ou do doutorado, dominam a parte técnica e científica de sua área de formação, mas acentuam suas dificuldades em relação aos conhecimentos didáticos – como, por exemplo, preparar, conduzir uma aula, planejar as avaliações, manter um bom relacionamento com os estudantes, entre outras (OLIVEIRA, 2016). É justamente por meio dessa problematização que se constrói a tessitura desta dissertação. Porém, antes de me aprofundar na temática, tecerei alguns fios que desenham minha vida acadêmica. Isso não será nada fácil!

Não é algo fácil falar ou escrever sobre nós mesmos. Passei um bom tempo imaginando de que forma começaria a redigir esta dissertação; optei por iniciar o texto apresentando minhas vivências pessoais, apoiado na afirmação de Guimarães Rosa (1986) de que, "Quando escrevo, repito o que já vivi". Há cinco anos atuo como professor. É claro que estou apenas começando.

Gosto de reler o passado para compreendê-lo e traçar caminhos possíveis. O início de minha trajetória escolar passou-se na Escola Vicente de Carvalho[1], no então ano de 1994. A escola, na zona rural, atendia alunos de uma região próxima à cidade de Presidente Médici e dispunha de uma única classe multisseriada. Conforme Farias (2014), classes multisseriadas são formas de organização de ensino em que um professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental, simultaneamente, atendendo alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. As escolas multisseriadas são espaços marcados, predominantemente, pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de série (da primeira à quarta série), sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de

[1] Escola Municipal de Primeiro Grau Vicente de Carvalho.

aproveitamento etc. Esta escola era frequentada por crianças em fase inicial de alfabetização e alguns adolescentes; recordo, ainda, que era próxima ao sítio dos meus pais. Ah! Esqueci de mencionar que a professora era a Adenita, minha mãe. Pelo fato de minha mãe ser a professora, eu já ia para a escola antes de ter idade para frequentá-la; assim, fui alfabetizado antes de ingressar na primeira série. Era um tempo em que eu amava ir para escola...

Por ser uma escola organizada com classe multisseriada, o quadro-negro estava sempre dividido em quatro partes[2], cada uma preenchida com os conteúdos destinados a uma das quatro séries. A professora nos organizava em fileiras, por série e do maior para o menor. Lembro-me que na sala havia muitos cartazes, recortes de revistas e jornais na parede; também havia umas prateleiras com algumas caixas que simulavam produtos, e em cada uma constava um preço. Esses "produtos" eram utilizados para nos ensinar as operações matemáticas e como forma de dinamizar a leitura, de acordo com a série em que estávamos. Às vezes, a professora solicitava para que levássemos às aulas alguns produtos ou frutas produzidas pelos nossos pais, para serem utilizados nas aulas (hoje, entendo que essa era uma prática pedagógica utilizada para melhorar nossa aprendizagem); geralmente, levávamos grãos de milho, mangas, laranjas, limões e goiabas verdes, que colhíamos no caminho até a escola.

Somente no final da minha quarta série foi construída outra sala, embora ainda só houvesse uma professora; numa sala, ficaram a primeira e a segunda séries; na outra, a terceira e a quarta. A professora permanecia um pouco em cada sala. O desafio tornou-se muito maior: lembro-me de que minha mãe (a professora) programava as atividades em casa, nos outros turnos. Hoje, percebo que ela sempre utilizava diferentes estratégias, a fim de que as turmas não dispersassem, e preparava atividades rodadas no mimeógrafo (lembrei-me até do cheiro de álcool das folhas passadas no mimeógrafo). Essas atividades eram bem diversificadas e ligadas à matéria que estudaríamos no dia. Na escola, havia uma horta, utilizada para fins didáticos – por exemplo, calcular quantas sementes foram plantadas, quantas nasceram e quanto colhíamos. A professora chamava os alunos mais avançados para ajudar os demais, acompanhar leituras e repassar a tabuada.

Após concluir a antiga quarta série, fui estudar numa escola agrícola[3], próxima à cidade de Presidente Médici, no interior do estado de Rondônia e a 10 km de distância da casa de meus pais. Lembro-me de que fiz parte da primeira turma da escola. Era um menino de

[2] Inspirei-me na tese de Farias (2014).
[3] Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola Senador Ronaldo Aragão.

apenas 11 anos e fui para o regime interno[4] da escola; sentia muita falta da família e demorei um pouco para me adaptar àquela nova realidade. Geralmente, eu passava a semana na escola e os finais de semana em casa; mas, às vezes, estava na escala para cuidar dos animais e da horta no final de semana, então, permanecia na escola. Estudei lá até a oitava série. Por tratar-se de uma escola agrícola, além das disciplinas comuns, tínhamos também as disciplinas voltadas à agropecuária. Foi um tempo de muito aprendizado e crescimento; mas ao concluir a oitava série, eu já tinha em mente que não gostaria de prosseguir profissionalmente no ramo agropecuário. Por esse motivo, optei por não continuar os estudos em outra escola agrícola[5]. Desta forma, fui estudar em uma escola[6] na zona urbana de Presidente Médici, onde cursei do primeiro ao terceiro ano do ensino médio.

Nessa época, eu dizia que tinha duas certezas em relação ao meu futuro profissional: a primeira era que eu não gostaria de cursar Direito e me tornar um advogado; a segunda era que não queria ser professor. Venho de uma família de muitos professores e, ao observá-los, via muitos que não eram felizes com a profissão: alguns viviam estressados com o ofício e minha mãe também me orientava a não me tornar um professor, me dizia para fazer outra escolha. Porém, ao terminar o ensino médio, havia decidido que iria cursar Administração de Empresas e que gostaria de seguir a profissão de administrador. Fui prestar vestibular para Administração, fiz a prova, fui aprovado e, assim que saiu o resultado, fui muito contente me matricular no curso. No momento em que estava fazendo minha matrícula, fui informado de que muitos aprovados ainda não haviam efetuado a sua, e havia a possibilidade de não abrir turma para o curso de Administração; eu tinha a possibilidade de deixar outro curso como segunda opção. Existiam dois cursos pelos quais eu poderia optar: um era Serviço Social e o outro, Pedagogia. Assinalei como segunda opção o curso de Pedagogia.

Realmente, tinha esperança que se formasse uma turma de Administração. Porém, ao encerrar o período de matrícula, recebi uma ligação e fui informado de que não havia um quantitativo suficiente de alunos para o curso de Administração – mas para minha segunda opção, o curso de Pedagogia, havia quantitativo para formar duas turmas. Solicitaram que eu comparecesse para confirmar se cursaria Pedagogia; resolvi conversar com a responsável pelas matrículas e perguntei se, iniciando Pedagogia, poderia, posteriormente, trocar o curso

---

[4] A escola possuía alojamentos para os estudantes internos, mas também havia estudantes que não eram residentes.
[5] A escola que possuía o ensino médio concomitante ao ensino técnico agropecuário era a Escola Agrotécnica Federal em Colorado do Oeste, a aproximadamente 300 km da minha cidade.
[6] Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Emilio Garrastazu Médici.

pelo de Administração; a resposta foi afirmativa. Mostraram-me as disciplinas comuns dos dois cursos, no primeiro semestre, e decidi iniciar o curso de Pedagogia com intuito de, posteriormente, cursar Administração. Lembro-me de ainda ter dito que, se não houvesse turma de Administração no semestre seguinte, eu desistiria de Pedagogia.

Comecei Pedagogia bem desmotivado, mas no decorrer das aulas e ao ler os materiais, fui me identificando com o curso e passei a gostar dos conteúdos que eu estava estudando; foi algo meio que apaixonante e, ao final do primeiro semestre, eu já havia decidido que concluiria o curso. Com o passar dos semestres, aquele pensamento de não querer ser professor foi diminuindo. Quando eu cheguei à fase dos estágios do curso, fiquei um pouco assustado com a responsabilidade do professor na prática e também tive a oportunidade de perceber que havia algumas disparidades entre o que estávamos vendo na teoria e as dificuldades de executá-las na prática; mesmo com as dificuldades, eu estava entusiasmado com o curso e determinado a conclui-lo. Mas a vontade de cursar Administração de Empresas ainda permanecia; foi quando, ainda no sexto período de Pedagogia, decidi tentar o vestibular na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e também fiz minha inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para poder tentar uma bolsa de estudos no Programa Universidade para Todos (ProUni); para minha surpresa, obtive sucesso nos dois processos seletivos com a oportunidade de escolher entre o curso de Administração na UNIR em Cacoal, a 70 km de onde eu morava, e o curso de Administração no Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA), a 33 km de distância. Devido à distância e a outros aspectos pessoais, acabei escolhendo a segunda opção.

Conciliei os dois cursos durante um ano, enquanto concluía o curso de Pedagogia. Essa conciliação foi muito importante para definir meu foco profissional, pois ainda no primeiro período do curso de Administração o desejo de me tornar professor passou a ser mais forte e, em minha mente, as possibilidades aumentavam, pois comecei a enxergar que também poderia atuar como professor na área de Administração. Esse primeiro ano de curso foi bem difícil, pelo fato de eu estar na reta final da licenciatura em Pedagogia e também estar trabalhando; mas venci e concluí, com êxito, o curso de Pedagogia e permanecia com sucesso no curso de Administração.

Realmente não foi fácil, mas esse tempo foi muito precioso. Conciliar os dois cursos me ajudou com os estudos posteriormente, pois quando encerrei Pedagogia, tive a oportunidade de cursar a minha primeira especialização *lato sensu*, Metodologia e Didática do Ensino Superior; com isso, a cada passo dado, ia me qualificando para me tornar professor.

Minha primeira experiência como docente, efetivamente, aconteceu de uma forma inesperada. Lembro-me que, à época, estava fazendo meu estágio[7] no Banco do Brasil; estagiava no período matutino e, à tarde, ia até à biblioteca da faculdade para estudar e aguardar o horário[8] das minhas aulas.

Certo dia, estava saindo da biblioteca e encontrei a coordenadora do curso; ela me disse: "Samuel, eu estava à sua procura, pois recebi uma solicitação da Escola Senai[9] de Ji-Paraná-RO para que eu indicasse alguém para ministrar um curso na área de Administração e eu pensei em você; você tem interesse?". Fiquei surpreso e muito feliz com a possibilidade. Fomos até à sala da coordenação; conversamos, ela entrou em contato com a pessoa que havia feito a solicitação e agendou um momento para que eu fosse fazer uma entrevista a fim de verificar se me enquadrava na vaga; para minha surpresa, a pessoa perguntou se eu poderia ir naquele momento, pois poderia me receber. Imprimi meu currículo e fui até à Escola Senai; lá, fui encaminhado para a biblioteca, onde seria realizada a entrevista. Tivemos uma conversa muito agradável e, ao final, ela disse que eu me enquadrava no perfil desejado e me convidou para ministrar o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Auxiliar de Pessoal para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)[10], que iniciaria no próximo mês. Acertamos tudo, ela me informou a documentação necessária a ser entregue e retornei à faculdade.

No início, fiquei bem apreensivo, pois era uma novidade – afinal, lidaria com um público diferente daquele que tinha vivenciado no estágio do curso de Pedagogia. Quando se iniciaram as aulas, pude perceber que as duas turmas eram bem heterogêneas – compostas de adolescentes com idade para cursar o ensino médio regular e pessoas mais experientes, que cursavam a educação de jovens e adultos (EJA) –; as idades variavam entre 14 e 57 anos. Foi uma experiência incrível, que me fez focar sobre a minha atuação profissional como professor da área de Gestão e Negócios. Inicialmente, comecei como prestador de serviços e, após seis meses, fui efetivado como professor horista do Senai. A efetivação consolidava minha escolha em atuar como professor e a junção das duas formações no meu ofício. No final do ano de 2012, concluí o bacharelado em Administração e, visando me aperfeiçoar profissionalmente,

---

[7] No curso de Administração, não havia estágio obrigatório, mas optei por realizar o estágio no Banco do Brasil no município de Ji-Paraná, pois sabia que seria uma oportunidade importante para alinhar a teoria à pratica dos conteúdos estudados.
[8] O curso era no período noturno.
[9] Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
[10] Seriam as primeiras turmas do Pronatec em Ji-Paraná.

comecei uma nova especialização em MBA[11] Executivo Empresarial em Administração, Finanças e Negócios. O curso me ajudou muito profissionalmente. No segundo semestre de 2013, recebi o convite para ministrar a disciplina de Planejamento Estratégico no curso superior de Contabilidade na Unijipa. No decorrer do tempo e com a experiência, ia me consolidando como profissional docente.

O ano de 2013 e o início de 2014 foram tempos de muitas aulas e bastante trabalho: além de assumir diversas disciplinas no Senai, na Unijipa, além das disciplinas, recebi o convite para atuar no Núcleo de Apoio à Coordenação (NAC) do curso de Administração; o núcleo tem como função oferecer suporte à coordenação de curso e, junto com a coordenação pedagógica da faculdade, auxiliar os professores nos aspectos pedagógicos.

No primeiro semestre de 2014, me inscrevi no concurso para a vaga de professor do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) da área de Administração do IFRO; para minha surpresa e alegria, mesmo sem tempo para me dedicar aos estudos para o concurso, fui aprovado na segunda colocação na vaga para a qual concorri, em Ji-Paraná mesmo. Porém, dois meses após a homologação do resultado final, recebi em meu e-mail uma carta informando o surgimento da vaga para o *Campus* Porto Velho Zona Norte junto com o termo para que, se houvesse interesse na vaga, eu sinalizasse positivamente. Apreensivo, respondi que tinha interesse na vaga e fui informado que a nomeação sairia na outra semana. Após ser nomeado, fiz todos os procedimentos necessários para a posse e, no dia 20 de outubro de 2014, tomei posse como professor no serviço público no IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte. Era uma experiência muito nova que eu estava vivenciando; primeiramente, a mudança para uma nova cidade e, depois, o novo ambiente de trabalho. Como o semestre já estava se encaminhando para a reta final, eu só assumi uma disciplina no curso superior de Tecnologia em Gestão Pública. No início do mês de dezembro, fui convido pela chefe do Departamento de Extensão (DEPEX) do *campus* para assumir a Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade (CIEEC), setor cuja finalidade é integrar o *campus* com o mundo do trabalho e, especificamente, com o setor produtivo; é o setor responsável pelos estágios dos cursos presenciais e a distância, pelo agendamento de visitas técnicas e pela interligação dos estudantes com o mercado de trabalho.

Iniciei 2015 já adaptado à nova cidade e ao local de trabalho, mas com novos desafios. Um dos que me deixou mais apreensivo foi o de atuar, também, como professor em um curso

---

[11] Master in Business Administration; trata-se de um curso de pós-graduação voltado para a área de Administração de Empresas.

na modalidade de educação a distância (EaD); ao mesmo tempo, estava empolgado com a oportunidade de uma nova experiência. Foi apaixonante atuar como professor na EaD e conciliar as disciplinas nos cursos presenciais do *campus*. Ao terminar as aulas da disciplina na EaD, recebi o convite para assumir a coordenação do curso subsequente de Técnico em Finanças na modalidade EaD; assumi o novo desafio no mês de abril de 2015, no qual atuo até o momento. Já no final de junho, fui convocado para uma reunião com o diretor de Ensino do *campus*, quando recebi a proposta para deixar a CIEEC e assumir a Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE). Fiquei surpreso, pois a CAE é a coordenação que coordena os professores do *campus*. Inicialmente, pensei em declinar da oportunidade, afinal eu ainda não havia nem completado um ano de instituição; mas depois de conversar com o diretor, aceitei a transição ciente da responsabilidade, pois a CAE do *campus* possuía muitos desafios e atribuições. Após um tempo, com a publicação do Regimento Interno do *Campus* Porto Velho Zona Norte, houve alteração da nomenclatura da CAE, que deixou de ser uma coordenação e passou a ser um departamento – o Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE – IFRO *Campus* Porto Velho Zona Norte).

O desafio é grande e foi mais acentuado no início, pois a fase de adaptação e planejamento das ações levou um tempo. Mas com a ajuda da equipe, temos conseguido bons resultados. Estar cursando o mestrado tem colaborado muito com o planejamento e as ações do departamento, pois no decorrer do curso já podia ir aplicando o que aprendia.

Estar no mestrado e no DAPE colaborou um com o outro, pois o que ia aprendendo, muitas vezes, influenciou as ações desenvolvidas pelo departamento; essas ações se tornaram parte da pesquisa e a pesquisa tornou-se parte das ações do departamento, possibilitando que, efetivamente, a pesquisa-ação tomasse forma e as ações que descreveremos neste relato possam ser visualizadas através do autor enquanto pesquisador e também como chefe do Dape do *Campus* Porto Velho Zona Norte. Barbier (2007, p. 78) ressalta que a pesquisa-ação integral visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso – isto é, de uma ação individual a uma prática coletiva, eficaz e investigadora, e de um discurso espontâneo a um diálogo esclarecido, ou mesmo engajado, ela exige um contrato aberto, formal, implicando uma participação cooperativa, e pode levar a uma cogestão.

Ao pesquisarmos no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação Escolar (MEPE), percebemos que poucos trabalhos discutiram a formação de professores e as práticas docentes. Das 27 dissertações defendidas e publicadas, apenas a dissertação *Formação continuada e transformação da prática pedagógica: um estudo com docentes de ensino médio em Rondônia*, defendida por Sirley Leite Freitas em 2015, e a dissertação

Concepções de letramento e formação docente: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais, defendida por Ezequiel Ferreira Barbosa, também de 2015, tratam de formação de professores – e apenas a dissertação *Saberes e práticas docentes na educação ambiental: proposta didática colaborativa em escola pública de Cacoal/RO*, defendida por Clodoaldo Cristiano Reis, em 2015, discute sobre as práticas docentes.

Já ao pesquisarmos no banco de dissertações do Mestrado Acadêmico em Educação[12], podemos perceber que, das 72 dissertações defendidas e publicadas entre 2011 e 2015, 36% tratam da formação de professores e 3% discutem sobre as práticas docentes, conforme podemos observar no quadro disposto no apêndice.

Essas informações apontam para importância da temática práticas docentes e formação continuada de professores. Podemos ressaltar que as pesquisas, em sua grande maioria, não versam sobre a formação dos professores bacharéis.

[12] A relação encontra-se no apêndice.

1 INTRODUÇÃO

> [...] a possibilidade de refletir sobre o que se faz, unir formação a um projeto de inovação, realizar uma formação desde dentro (na escola), um processo orientado às decisões colaborativas, a necessidade de estabelecer pontes comunicativas entre os colegas, o interesse pelo desenvolvimento democrático do currículo e a aproximação entre teoria e prática, entre outros (IMBERNÓN, 2011, p. 89).

A formação continuada de professores tem sido um tema bastante discutido nos vários espaços instituídos ao longo do tempo, com o objetivo de construir uma proposta de formação docente que atenda às exigências do trabalho do professor em seu aspecto profissional. Nesse sentido, vários encontros promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os fóruns nacional e regional de formação de professores têm colaborado com as discussões e publicações acerca do tema.

A formação continuada de professores é entendida, no contexto desta dissertação, como sendo aquela ministrada após a formação inicial, a qual deve possibilitar ao docente a atualização e o aprofundamento com vistas a aprimorar a sua prática e, também, sua ascensão na carreira docente; deve, ainda, atualizar tendências das práticas pedagógicas, dos recursos tecnológicos e do ensino para públicos específicos, como a educação profissional e tecnológica, por exemplo. Porém, a formação continuada também pode ser utilizada como forma de resolver lacunas na formação inicial, uma vez que os docentes bacharéis não passaram por uma formação inicial voltada ao ofício de professor. Segundo Gatti (2008, p. 57),

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Refletir sobre a ação docente em busca de caminhos para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem é uma das funções da formação inicial e continuada. Neste sentido, concordamos com Day (2001) ao tratar do desenvolvimento profissional como um processo por meio do qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimentos e habilidades.

Todavia, desenvolver-se como profissional tornou-se um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e agir como um profissional; isso requer um compromisso permanente com a aprendizagem dos estudantes e com a intervenção nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2009).

Torna-se necessário que as instituições desenvolvam políticas as quais oportunizem aprendizagem permanente aos docentes, visando ao seu desenvolvimento profissional. Conforme Day (2001, p. 308), é preciso proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar a sua prática, por meio da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar.

O conceito de desenvolvimento profissional pode ser visto como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional; é [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2009, p. 44-5).

Nesta pesquisa, destacamos a importância de a formação continuada ocorrer na instituição em que o docente atua. Os professores bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) sentem necessidade dessa formação. Desta forma, concordamos com a visão de Imbernón (2006):

> A formação centrada na instituição de ensino envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da instituição e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas instituições. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma no lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na instituição é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa ação, mediante os quais os professores

> elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnico pré determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2006, p. 39. Alterações nossas).

Ao refletirmos sobre a necessidade do professor se desenvolver profissionalmente de forma eficaz, percebe-se que estão interligadas as experiências vivenciadas em sua história de vida e de carreira, bem como sua disposição de buscar um aprendizado contínuo liga-se ao apoio da instituição para que esse aprendizado se torne realidade.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar a visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

A partir deste entendimento acerca da formação inicial e continuada de professores, a preocupação com o tema objeto desse estudo remonta ao ano de 2011, quando iniciei minha carreira como instrutor da área de Gestão na Escola SENAI de Ji-Paraná (RO). Àquela época, visualizei as dificuldades na prática docente – enfrentadas, sobretudo, pelos colegas instrutores que só possuíam formação como bacharéis, fator minimizado em minha prática por ser licenciado em Pedagogia. A preocupação tornou-se mais pulsante após ter me tornado professor de nível superior dos cursos de Administração e Ciências Contábeis na Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA), quando pude verificar um grau muito maior de dificuldades, principalmente em relação às práticas didático-pedagógicas, comportamentais e mesmo técnicas em sala de aula por parte dos colegas com bacharelado. O mesmo tem se repetido como servidor do *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO, no qual atuo como professor do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) na área de Administração desde 2014.

A qualidade da educação, especificamente do ensino técnico profissionalizante e do ensino superior, tem sido foco de diversas e calorosas discussões entre os seus vários protagonistas – professores, acadêmicos, governo e o próprio mercado de trabalho. Dentre as variáveis que refletem, diretamente, na qualidade destas duas etapas de ensino, tem sido praticamente unanimidade entre os estudiosos que o desenvolvimento profissional do

professor e as práticas pedagógicas consistem nos aspectos mais importantes a serem considerados quando o objetivo é melhorar a qualidade (prática) do ensino.

Como formação contínua, este trabalho se ancora no conceito de Garcia (1999, p. 193), que prefere denominá-la desenvolvimento profissional, entendendo tratar-se de

> Um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Da mesma forma, para efeitos deste trabalho como necessidade de formação, utiliza-se o conceito de Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 32), que a compreende como "o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percepcionados pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico".

Com base nessas dificuldades observadas, surgiu o seguinte questionamento: como pode ocorrer um processo de formação continuada que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis e que, ao mesmo tempo, se adeque às especificidades do ensino técnico profissional? O questionamento embasa-se no fato de não haver, no *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO, um programa de formação continuada voltado à orientação das práticas pedagógicas – existem, apenas, os momentos destinados ao planejamento pedagógico, que sempre aconteciam no início de cada semestre, geralmente em forma de palestras e, na maioria das vezes, sem tempo disponível para discussões e maiores reflexões.

Essa mesma inquietação foi exaltada por Zabalza (2004, p. 138), ao discorrer sobre a carreira docente do professor universitário na Espanha, quando menciona:

> À exceção de alguns casos, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira como substitutos na universidade, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número indeterminado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas.

O objetivo geral da pesquisa é diagnosticar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO, elaborando, coletivamente, propostas para suprir as possíveis necessidades de formação identificadas.

Para alcançar o objetivo geral, desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) investigar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO; b) verificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica dos professores bacharéis, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe pedagógica do *campus*, suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos; e c) construir, coletivamente, um plano de ação interno de formação continuada.

Para iniciar este trabalho, o aporte teórico baseou-se, principalmente, nos estudos sobre formação inicial e continuada de professores Day (2001); Imbernón (2006; 2011); Schõn (1983); Josso (2004); Stenhouse (1985); Zeichener (1993); Tardif e Gauthier (1996); e Nóvoa (1995; 1997; 2002). Desta forma, as seções 1, 2 e 3 estão ancoradas em autores relevantes ao tema pesquisado.

Na quarta seção, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, dirigido pela metodologia da pesquisa-ação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com reuniões de grupo. Optei por um desafio, pois não gostaríamos de, a partir de narrativas, produzir uma metanarrativa ou um discurso cientificista e generalizante, tomando o conteúdo das falas como "dado objetivo" acerca do exercício da docência ou da formação continuada. Não trabalhamos com análise discursiva: trabalhamos com as narrativas, explorando-as e analisando-as conforme o tema. Ou seja, a ação foi pensar o exercício profissional da docência escolar a partir de *flashes* memorialísticos de cenas episódicas de vidas de professores (MIGUEL, 2011, p. 02); para isso, organizamos blocos temáticos. Apresentaremos, também na seção 4, o local da pesquisa e seus colaboradores.

A partir da seção 5, iniciamos o trabalho com o primeiro e o segundo encontros com os professores bacharéis, evidenciando as principais falas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Trazemos, ainda, os resultados dos dois primeiros encontros à elaboração conjunta de um Plano de Formação Continuada possível de ser desenvolvido no *campus*, com base nas suas especificidades.

Por fim, na seção 6, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 OS DESAFIOS DE SER BACHAREL E PROFESSOR: como alguém aprende a ser professor?

> Ser professor, hoje em dia, implica em um contato estreito com as abordagens científicas que tendem a transformar a profissão docente numa profissão de muita tecnicidade. Ser professor, hoje em dia, é mais, muito mais que deter um saber geral que vai se difundindo intuitivamente, segundo a evolução dos alunos que temos a nossa frente. Ser professor, hoje em dia, implica uma compreensão do saber e da forma como foi constituído, implica um domínio dos mecanismos de apropriação pelos alunos desse saber (NÓVOA, 1987, p.15).

Como alguém aprende a ser professor? Podemos verificar, na epígrafe desta seção, que ser professor vai muito além de deter o conhecimento técnico: tem muito mais a ver com relacionar conhecimentos junto com seus estudantes e provocar mudanças em sua realidade. Mas, afinal, o que significa ser um professor? Esta é uma questão importante para começar uma investigação na área da educação, sobretudo uma investigação a respeito de um dos principais – senão o principal – protagonistas do ensino e da educação: o professor.

Nesta perspectiva, buscaremos problematizar os desafios de ser professor e bacharel, uma vez que o bacharelado não proporciona uma formação voltada à docência. Vejamos a fala de um professor bacharel do IFRO:

> Falta-me o conhecimento pedagógico, o conhecimento de Psicologia da Educação, conhecimento dos estilos de aprendizagem, das teorias de aprendizagem. Como o aluno aprende? Se eu conseguisse saber isso, penso que eu poderia mobilizar ações para facilitar o meu ensino e o aprendizado do aluno. Como posso organizar, planejar as aulas para favorecer o processo do aprender? (PROFESSOR F).

No caso específico da formação do bacharel, entendemos que, do modo como os cursos de bacharelado são sistematizados dentro da estrutura educacional brasileira, a formação é direcionada, exclusivamente, a outros campos e não fornece aos formandos – entre os quais pode haver futuros professores – o mínimo substrato didático e pedagógico necessário ao desempenho da docência. Entretanto, mesmo sem a formação pedagógica, em que pesem as exceções, identifica-se a existência de profissionais capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se como professores nos aspectos inerentes ao ser, ao saber e ao fazer docente.

O cenário marcado pela globalização e os consequentes desafios e necessidades emergentes deste processo tornam o ambiente educacional – desde as etapas formativas iniciais até o ensino superior – uma realidade complexa, permeada por desafios e dilemas que exigem dos profissionais da educação um redirecionamento em sua formação e atuação; segundo Imbernón (2006), o profissional docente deve abandonar o ensino pautado tão somente na transmissão dos conhecimentos acadêmicos e direcionar-se para uma educação solidária, integradora, participativa, plural e democrática.

Quanto ao compromisso da educação do século XXI, concebem-se as instituições educativas como unidades promotoras de uma conquista democrática, de fato, e de conquista social em meio a esta crescente e dinâmica complexidade. No entanto, para o cumprimento desta vocação, é necessário que os centros educacionais e a profissão docente revejam suas práticas. Mais do que mera tendência ou modismo, esta readequação, marcada pela reflexão e condução do ensinar, se apresenta como necessidade emergencial. No tocante a esta readequação da profissão docente e das instituições educativas, consideramos relevante a seguinte afirmação:

> Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2006, p. 12).

Falar deste novo profissional da educação, necessário ao ensino do presente e do futuro, denota uma possível discussão sobre teorias de ensino inovadoras; porém, trata-se tão somente da devida valorização de um dos elementos integrantes e indispensáveis da constituição do professor, mas que, na atual conjuntura, sobretudo nas instituições de ensino superior, encontra-se preterido em detrimento do conhecimento técnico e científico: o aporte didático-pedagógico.

Observa-se, portanto, que o ensino deve exceder as estruturas escolares, permeando as mais diversas dimensões da vida social de alunos e professores – fazendo destas dimensões locais de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da produção de novos saberes. Isso só será viabilizado quando a formação de professores deixar de ser, majoritariamente, centrada no binômio técnico-especialista e passar a assumir um caráter mais ativo e reflexivo. Para tanto, é essencial valorizar a prática enquanto momento de produção e oportunidade de reflexão pedagógica.

Desta feita, somos remetidos a uma pertinente reflexão sobre a atuação do docente bacharel, buscando identificar se este profissional – tendo em vista a peculiaridade de seu

processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da *práxis* docente – encontra-se devidamente qualificado para o satisfatório desempenho desta atribuição diante dos desafios e expectativas que se apresentam.

Nota-se, ainda, que a necessidade de professores universitários que atuem nas demandas emergentes exige uma considerável reflexão sobre o sentido, o significado e a dimensão da docência. Atualmente, com a massiva entrada de profissionais de diversas áreas nas salas de aula do ensino superior, este entendimento se encontra reduzido, quase que exclusivamente, ao ato de ministrar aulas – quando, na verdade, consiste em um processo integrado por diversas dimensões que excedem, consideravelmente, o mero espaço geográfico da sala de aula. O presente entendimento encontra-se em consonância com a concepção de docência:

> O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência (LIBÂNEO 2007, p. 23).

Considerando a real potencialidade das instituições de ensino superior enquanto instrumentos de transformação social, as expectativas que lhes são atribuídas e o comprometimento com seu pleno desenvolvimento e as consequentes implicações na promoção coletiva – o que as torna um instrumento social que se vale da educação como meio de transformação –, são necessárias e pertinentes constantes reavaliações acerca de seus docentes, especialmente dos docentes bacharéis, haja vista o fato de passarem por um sistema formativo inicial no qual as especificidades inerentes à docência são ausentes, supostamente não os habilitando para o exercício do magistério.

No caso específico da formação do bacharel, sabe-se que, do modo como os cursos de bacharelado são organizados, a formação é direcionada, exclusivamente, a outros campos e não fornece o substrato necessário ao desempenho da docência. No entanto, mesmo sem a formação pedagógica idealizada, em que pesem as exceções, identifica-se a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se como professores munidos de uma didática eficiente.

Ciente de que a condição de professor contempla, de forma integrada, as dimensões da vida pessoal e profissional, é preciso considerar que as ocorrências da vida e seus espaços incidem, diretamente, na constituição dos elementos e atributos que configuram o ser professor, a professoralidade. Neste sentido, buscamos identificar e analisar de que modo o

exercício da docência superior e as vivências que permeiam este espaço contribuem para a constituição da docência do bacharel.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determina que somente com formação em nível de pós-graduação, *stricto* ou *lato sensu*, é possível exercer o magistério superior (BRASIL, 1996). Porém, observamos que esta qualificação se centra, quase que majoritariamente, no aporte de conhecimentos específicos e técnicos e não contempla, satisfatoriamente, os aspectos pedagógico-didáticos demandados para o exercício da docência. Observa-se que a exigência burocrática estaria integralmente contemplada; no entanto, a habilidade didática essencial ao ser professor é, por vezes, negligenciada.

Considerando as tendências e necessidades mercadológicas – segundo as quais o professor bacharel, atendendo apenas aos requisitos legais, encontra-se apto a exercer a licenciatura em nível superior –, identificamos uma ampliação progressiva destes docentes. Seria relevante analisar e identificar os motivos que determinam esse crescimento, como estes profissionais constroem sua identidade docente, o modo como a ausência de um processo formativo pedagógico específico incide e condiciona seu exercício, bem como os mecanismos e recursos utilizados para a superação desta carência e a consequente construção de uma prática eficiente.

De acordo com o Gatti e Barretto (2009), os profissionais do ensino constituem o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, precedido apenas pelos escriturários e trabalhadores do setor de serviços – e, entre estes, é o que possui o mais alto nível de instrução (nível médio e superior). Já para Garcia (1999, p. 23), "Ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)".

Dessa maneira, os autores, além de enfatizarem a função do professor como educador de pessoas, também mencionam que o professor não está isolado em seu trabalho, mas sim diretamente envolvido em um ambiente no qual desenvolve seu trabalho (a escola) e que, neste ambiente, mantém contatos diretos com pessoas (professores e alunos). Ressaltamos a importância do professor em qualquer plano ou sistema educacional:

> O professor é indiscutivelmente, o fator decisivo em qualquer plano de educação. Currículos, programas, organização e equipamentos, por muito importantes que sejam, significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade do professor (RABAÇAL, 1998 p. 27).

Para que o professor cumpra com seu papel como profissional da educação, seu grande desafio é possuir uma série de características traduzidas em conhecimentos, competências ou habilidades (termos mais frequentemente utilizados por diferentes autores) que também foram estudadas durante a pesquisa.

Das contribuições abordadas, pode-se depreender que, atualmente, o professor representa, não só e simplesmente, um mediador entre o conhecimento e os alunos, mas deve ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, uma pessoa dotada de consciência da importância de seu papel para a sociedade, um investigador tanto da sua prática como das diversas formas pelas quais os alunos se apropriam do conhecimento, um verdadeiro "diplomata" no relacionamento com alunos, professores e outras pessoas relacionadas à instituição em que trabalha. A tarefa de ensinar supõe as seguintes disposições:

> a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas cientifica que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA, 2002, p. 103-4).

Essas características, inerentes ao processo de ensinar, requerem opções éticas, que apresentem compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores, além de uma eficiente preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos que garanta eficácia a esse processo.

Na realidade sociocultural vigente, os desafios à atuação do professor demandam que sua formação – constituída pelo domínio dos conteúdos específicos e técnicos comuns à área em que atua, aliado ao manuseio de habilidades pedagógicas – lhe proporcione contemplar as diversas nuances que integram o cenário educacional e que também se voltem à pesquisa e à inovação científica. Em consonância com este entendimento, explicitamos a ideia de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 185-6), ao reconhecerem o professor como um intelectual; segundo os autores, "o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da

indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais".

Em busca de melhorias sociais por meio da educação, é preciso compreender que não é possível melhorar a qualidade da educação sem melhorar a qualidade na formação do professor. Azzi (2000, p. 56) preceitua que "qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem".

Contudo, a qualificação do professor vai além de um conjunto de técnicas e teorias: perpassa a prática e chega a uma dimensão político-pedagógica. Em busca de qualidade do ensino, a qualificação do professor é primordial, mas sua efetivação extrapola as questões pedagógicas e atinge questões socioeconômicas e políticas (AZZI, 2000). Nesse sentido, a formação do professor é algo amplo, que abrange várias dimensões; a qualificação necessita de tempo, estudo e inovações.

Evidencia-se que o conhecimento técnico e específico da disciplina lecionada não determina a garantia do sucesso da prática docente; é essencial dominar e utilizar habilidades didáticas que viabilizem a transmissão e, consequentemente, a apropriação, a assimilação e a produção de novas informações por parte dos discentes. Tornam-se indispensáveis a valorização e a apropriação de elementos teóricos e metodológicos do âmbito educacional na formação do professor, seja em caráter inicial ou continuado, bem como a sensibilização em relação à prática educativa – que proporcionem aos docentes, sobretudos os provenientes do bacharelado, a reflexão sobre o seu fazer como forma de aprendizado e crescimento profissional.

Dito de outra forma, devido às transformações das últimas décadas, os professores têm sido desafiados a serem profissionais cada vez mais capacitados. Os "profissionais" distinguem-se de outros grupos, pois possuem um conhecimento especializado, o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes e uma forte identidade coletiva (DAY, 2001, p.21). As características reflexivas dos professores, enquanto profissionais, necessitam de uma formação contínua que pode ocorrer "por meio do estudo individual sistemático, por meio do estudo do trabalho de outros professores e por meio do questionamento e da verificação de teorias de base" (STENHOUSE, 1975 p.144), através de investigações nas práticas em sala de aula, de modo a verificar a necessidade atual de melhorias no fazer docente.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS: revisitando conceitos

> A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1997).

A epígrafe leva-nos a pensar na coerência entre a opção proclamada e a prática que realizamos no enfrentamento dos desafios profissionais Não há como negar que, nos últimos anos do século XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais e na universidade – especialmente em países desenvolvidos – a imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho e a ideia da atualização constante, em função das transformações nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi compreendida como aprofundamento e avanço na formação profissional. Essa necessidade foi incorporada, também, aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional, como podemos ver nos estudos de Gatti (2008, p. 57).

Partindo do entendimento de continuidade como aprofundamento para a formação profissional, inclusive na educação, a formação continuada de professores acontece, muitas vezes, vinculada a programas de formação lançados pelo poder público os quais buscam suprir demandas urgentes de formação para o trabalho profissional docente.

A partir da LDB 9.394/1996, intensificaram-se os discursos sobre a necessidade de formação de professores no Brasil. Sobre a formação continuada, são incontáveis os temas sugeridos por meio das políticas públicas de formação; em 2003, inclusive, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada.

O tema ganhou espaço no cenário político brasileiro nas últimas três décadas e, simultaneamente, houve o reconhecimento da importância do papel do professor para todos os seguimentos da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada passa a ser considerada uma das estratégias básicas para a melhoria da qualidade do trabalho do professor, pois se deduz que, por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, o profissional torna-se capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica. Essa visão pode ser reafirmada:

> Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão (LIMA, 2007, p. 157).

Concordamos com o pensamento do autor e buscamos, por meio da pesquisa-ação, propor ações que se tornem constantes na instituição com o objetivo de suprir lacunas que demonstrem a necessidade de formação para os docentes. Percebe-se que a expansão dos cursos de formação continuada de professores pode ser atribuída às mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais; essa expansão relaciona-se, diretamente, à pressão de organismos internacionais – sobretudo do Banco Mundial – exercida sobre os países subdesenvolvidos para que invistam na formação de professores, atribuindo, de certa forma, a proposta de mudança educacional à formação.

Estrela (2006, p. 43) explana que "a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios". As mudanças ocorridas diariamente na sociedade refletem na formação do professor e geram uma busca incessante por novos conhecimentos, como explica Veiga (2002, p. 35): "é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores". A capacitação profissional é indispensável para acompanhar a evolução global.

Nesse sentido, é preciso estar alerta a termos e modelos utilizados para denominar o que é chamado, atualmente, de formação continuada, a fim de compreender que as decisões tomadas sobre a escola e as ações propostas estão implícitas em tais termos. Mesmo com a mudança das nomenclaturas utilizadas para definir a formação, isso não significa que, na prática, as transformações tenham se efetivado; em muitos casos, uma nova nomenclatura pode, apenas, induzir ao novo.

Verifica-se que, de acordo com Marin (1995), vários termos foram surgindo no decorrer da história da formação continuada de professores – por exemplo, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e, por último, formação continuada. Sobre as interpretações dadas pela autora, há as apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1- Termos utilizados para denominar formação continuada de professores

Reciclagem	O termo "reciclagem" não poderá ser utilizado para designar a formação de pessoas, pois significa ser o professor um objeto que pode ser manipulado e transformado em outro objeto, acriticamente.
Treinamento	O termo "treinamento" traduz uma forte carga de condicionamentos, como os exercícios físicos, na área da educação física, por exemplo, e pode ser aceito por algumas atividades formativas. Portanto, não se aplica também aos processos de educação continuada quando as finalidades são apenas mecânicas.
Aperfeiçoamento	Pela incompletude humana, o termo "aperfeiçoamento" denota uma ideia de perfeição, inacabamento. O aperfeiçoar-se leva ao sentido de "tornar-se perfeito ou mais perfeito". Implica tornar os professores perfeitos.
Capacitação	Acúmulo de conhecimentos teóricos para avaliação posterior, na prática; resolução de problemas instrumentais, jornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica. Proporciona determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Formação permanente/ Educação continuada	Traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda a vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Refere-se à educação que ocorre ao longo da vida em um *continuum*.
Formação continuada	A educação auxilia profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica.

Fonte: Marin (1995, p. 17-9).

Diante das interpretações de Marin (1995) sobre o que denominamos "formação continuada", é visível a existência do modelo "clássico" na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada, o que Candau (1996) denominou de "novo modelo de formação continuada". Atualmente, outras concepções pedagógicas além das tradicionais estão em debate. Essas discussões trazem consigo outras formas de desenvolver a formação inicial e continuada dos professores.

O modelo educacional adotado pelo Brasil no processo de escolarização seguiu, durante muito tempo, parâmetros voltados a uma educação tradicional eivados de práticas de

ensino vinculadas à recepção e à reprodução mecânica de conteúdos (SILVA; ARCANJO, 2012). Contudo, nas últimas décadas, muito se discute sobre novos rumos para a educação brasileira; essas discussões passam por mudanças na prática pedagógica, na postura do profissional da educação, na função social da escola e na formação dos professores (FREIRE, 2000). Neste sentido, temos a seguinte visão:

> O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2001, p. 20).

Pode-se notar que, ainda hoje, a globalização e as inovações tecnológicas estão causando mudanças significativas à sociedade mundial e, de forma inclusiva, à sociedade brasileira – consequentemente, no universo escolar. A educação, definida pelo senso comum, é algo que reproduz às futuras gerações os conhecimentos já existentes; entretanto, Libâneo (2001) afirma que o termo educação não se limita a essa definição, pois educação também é uma prática vinculada à construção e à reconstrução do processo de vida em sociedade. Assim, no entender de Feldmann (2009), o exercício da atividade docente aparece como um campo propício na busca da compreensão dessas transformações econômicas, sociais, do mundo do trabalho e da própria educação. Por intermédio do trabalho docente, pode-se criar e projetar novas situações que visem melhorar as condições das pessoas de uma determinada sociedade.

Sabemos que alguns fatores importantes são as condições de trabalho e salário: ir ao cinema, viajar e conhecer *in loco* a realidade tem um custo, e não é baixo. O processo de formação do professor não depende somente do docente e, muitas vezes, o professor nem é convidado a participar da construção desse processo:

> Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa valoriza as vozes dos professores: a partir de suas falas, elaboramos proposições de formação continuada. Em busca de melhorias sociais por meio da educação, é preciso compreender que não é possível melhorar a qualidade

da educação sem melhorar a qualidade na formação do professor. Azzi (2000, p. 56) descreve que “qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”.

Kincheloe (1997) corrobora essa visão, ao dizer que, se a educação do professor deve provocar na sociedade uma transformação social e, consequentemente, uma melhoria no ensino, então as práticas pedagógicas dos professores nos tempos atuais e os cursos de formação de professores devem ser questionados a fim de se buscar uma análise crítica da prática e pensar em soluções possíveis. Desta forma “Não é mais possível, hoje em dia, se pensar em atividade profissional sem um processo de formação continuada que minimamente possa atualizá-los face ao ritmo de mudanças vivenciado pelas sociedades contemporâneas” (MONTEIRO, 2002, p. 136).

Todavia, o professor precisa se ver como agente ativo do processo, capaz de produzir conhecimento e colaborar com as mudanças necessárias à melhoria da educação (IMBERNÓN, 2011). Devido aos problemas relacionados aos cursos de formação inicial, busca-se compensar essas lacunas com o aprimoramento da formação contínua (GATTI; BARRETO, 2009).

A docência é uma profissão especial, pois lida com o aprender – e, no mundo atual, também com a incerteza. Desta feita, surge a necessidade de refletir sobre qual é o papel do docente na sociedade atual e quais são as exigências para exercer a profissão, principalmente sobre a formação continuada, visto que ela pode ser o ponto de partida para alcançar as outras, como entende Gadotti (2011).

Assim, é preciso compreender que o trabalho docente tem mudado muito nos últimos anos, tornando-se mais complexo. Essas mudanças fazem com que o exercício da docência deixe de ser somente a transmissão de um conhecimento acadêmico e formal. Com essas novas concepções, o trabalho docente passa a exigir do professor novas competências e habilidades voltadas à construção da cidadania, ao mundo do trabalho, às novas tecnologias e, principalmente, ao desenvolvimento de um sujeito autônomo. Contudo, a busca dessas novas competências e habilidades requer uma reformulação na formação inicial e continuada do professor.

Neste entendimento, a formação do professor adquire um caráter que ultrapassa a aquisição de conteúdos acadêmicos, técnicas metodológicas e didáticas pedagógicas: passa a ser um meio que possibilita a reflexão e a formação de pessoas autônomas com visão crítica sobre as contradições sociais (IMBERNÓN, 2011).

Estudos indicam que grande parte dos artigos de periódicos sobre educação trata da formação continuada baseada no processo crítico-reflexivo do saber docente do professor, em que se busca fortalecer os aspectos políticos, autônomos e a identidade do professor (GATTI; BARRETO, 2009). Assim, percebemos que os estudos científicos já apontam para uma mudança de paradigma na concepção de formação continuada.

O pensamento a respeito da formação continuada norteia a compreensão de que a formação do docente não termina na formação inicial – esta é apenas o primeiro passo de uma formação que se complementa no exercício da docência (PEREIRA, 2007). Igualmente, a formação docente é algo que se inicia mesmo antes do ingresso na educação superior e prossegue durante toda vida profissional:

> A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. Ambos os modelos supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Percebemos que a formação continuada do professor dever ter como base a reflexão sobre a própria prática pedagógica, uma vez que é capaz de formar a si mesmo, por meio de um processo de reflexão e troca de experiências com os demais profissionais da educação (FREITAS, 2007).

Verifica-se que, conforme Patrícia (2015), a formação continuada de professores tem se tornado uma parte estratégica em nosso contexto, visando à melhoria da qualidade do trabalho do professor – uma vez que, por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, o docente torna-se capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica. Esta visão é reforçada pelo que se segue:

> Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão (LIMA, 2007, p. 157).

A formação continuada pode levar os professores a melhorar, aperfeiçoar e atualizar suas práticas, atingindo melhor seus objetivos e fomentando um interesse maior por parte dos seus estudantes. Conforme destaca Libâneo (2004), o termo formação continuada está intrinsecamente ligado à formação inicial – a formação inicial é o ensino de conhecimentos teóricos e práticas que orientam a formação do profissional, complementados pelos estágios, enquanto a formação continuada é a extensão dessa formação, cujo intuito é aperfeiçoar o profissional em seus conhecimentos teóricos e práticos dentro do contexto de seu trabalho pedagógico e desenvolver, de forma mais ampliada, a extensão da vida profissional do educador.

Ao repensar a formação continuada, Libâneo (2010) defende uma transformação na atitude do professor, em que o mesmo deve ser um sujeito crítico-reflexivo da teoria e da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, aberto às mudanças constantes da sociedade. Nesta mesma perspectiva, defendemos que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal; por isso, é importante investir na pessoa e conferir um estatuto ao saber da experiência.

A formação continuada dos professores em exercício deve ser feita, preferencialmente, em grupo, partindo dos problemas enfrentados pelos professores e dentro do espaço escolar em que se consideram, também, os conhecimentos relativos à experiência e a troca de experiências de cada docente. “A troca de experiências e a partilha de conhecimentos consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 22-3).

Ainda neste sentido, a formação continuada ou permanente do professor deve estar pautada em cinco eixos de atuação. O primeiro refere-se à reflexão da própria prática pedagógica; o segundo relaciona-se com a troca de experiências entre os demais professores, visando atualizar os conhecimentos e a cooperação entre os iguais; o terceiro refere-se à formação coletiva de um projeto de trabalho; o quarto está ligado a uma formação baseada em estímulos críticos perante os problemas éticos, sociais e políticos da sociedade; e o quinto está diretamente relacionado com a busca do desenvolvimento profissional da escola como instituição educativa.

O diálogo entre os professores contribui para o enriquecimento dos conhecimentos fundados na experiência; a principal consequência disso é que, quando os professores trabalham, refletem e estudam juntos, um aprende com o outro e o aprendizado gerado nesses

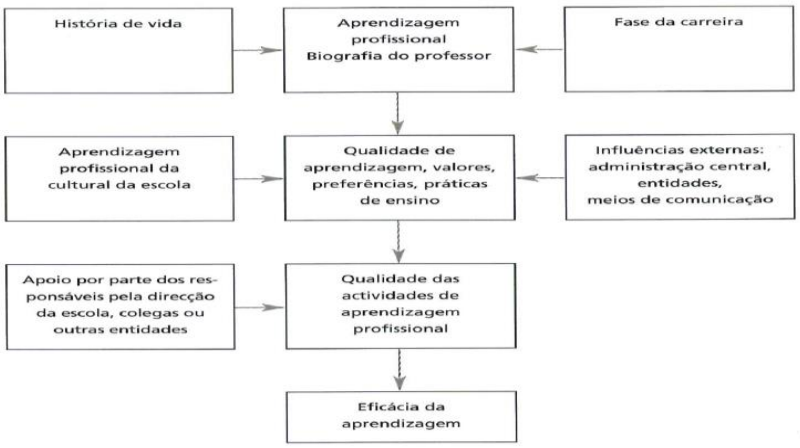
encontros é único e específico, visto que todos vivenciam o mesmo contexto escolar, os mesmos problemas e a mesma realidade em tempo e espaço (IMBERNÓN, 2011).

Nessa mesma direção, uma formação apoiada em um modelo que visa à formação de um profissional prático-reflexivo que produz conhecimentos e é capaz de intervir na própria prática deve ser contínua, durante toda a carreira, alternando as fases práticas e de formação. O autor apresenta um modelo de formação continuada que acontece de duas formas: uma formação feita entre os pares, baseada na experiência de cada um e nos problemas enfrentados dentro do espaço escolar; e outra formação feita por meio de atividades de pesquisa colaborativa. Deste modo, a formação será contínua, pois se ficar limitada ao retorno dos conteúdos e métodos da formação inicial, nada será acrescentado (TARDIF, 2014).

Com relação ao desenvolvimento profissional contínuo de professores, Day (2001, p. 318) entende que tal formação deve ser encarada como um esforço em que vale a pena investir, pois é essencial para uma aprendizagem voltada ao bem-estar e aos resultados dos alunos e das escolas, assim como também é vital para a manutenção e o desenvolvimento do próprio empenho do professor e do saber-fazer profissional, constituindo uma responsabilidade importante dos professores e de todos os envolvidos.

Quer a formação continuada aconteça dentro do edifício escolar, quer ocorra fora dele, "sempre serão necessários bons professores, bem informados acerca dos alunos e da aprendizagem" (DAY, 2001, p. 306), visando a uma prática pedagógica que proporcione um processo de despertamento na vontade de aprender nos estudantes. Para esse autor, a aprendizagem é necessária e o propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização de seu papel nos mais variados contextos em que trabalham. Day aponta, ainda, alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional, conforme podemos observar no quadro 2:

Quadro 2 - Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: Day (2001, p.20).

O quadro leva-nos a entender que a formação continuada visando ao desenvolvimento profissional envolve todas as experiências vivenciadas dentro e fora dos ambientes de formação para a qualidade do processo nos ambientes escolares, na perspectiva de que os professores assumem o papel de agentes de mudança que reveem, renovam e ampliam seu compromisso com os propósitos morais do ensino.

Ao manifestar sua visão da atual transformação da sociedade, Peter Drucker (1993, p. 184) destaca a importância de as instituições de ensino e os professores proporcionarem uma base de valores e de práticas para a aprendizagem ao longo da vida, promovendo de forma hábil a motivação e fomentando resultados satisfatórios ao progresso dos alunos.

Christopher Day, em seu livro *Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente*, apresenta uma visão do desenvolvimento contínuo dos professores, evidenciando a necessidade de desenvolver suas competências e seu saber-fazer, refletindo em uma prática que busque, cada vez mais, uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem.

Day (2001, p. 24), ao discorrer sobre a importância do aprendizado contínuo e das qualificações adequadas para ser um professor, relembra a máxima utilizada por Lawrence Stenhouse de que "não pode haver desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento profissional dos professores", fatores que refletirão na qualidade do ensino. Como podemos observar:

> Contudo, um bom ensino exige que os professores (re)analisem e revejam regularmente a forma como aplicam os princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no "que" e no "como" ensinar, mas também no "porquê", ao nível dos seus propósitos "morais" básicos (DAY 2001, p.24).

O autor comenta a fala de Hargreaves (1994, p.436), que afirma que "para melhorar as escolas deve estar-se preparado para investir no desenvolvimento profissional", buscando melhorar a prática dos professores, "o seu desenvolvimento profissional"; a formação continuada "deve ser enquadrada no contexto do desenvolvimento institucional" da escola.

Ao refletirmos sobre a necessidade de o professor desenvolver-se profissionalmente de forma eficaz, percebe-se que estão interligadas as experiências vivenciadas em sua história de vida e de carreira, bem como sua disposição de buscar um aprendizado contínuo liga-se ao apoio da instituição para que esse aprendizado se torne realidade. Empenhar-se em um processo de mudança e melhoria do fazer docente implica assumir responsabilidades e capacidade de respostas e ultrapassar a mera exposição de conhecimento e experiências, buscando conexões que façam com que esse conhecimento se torne algo aplicável na vida de seus estudantes.

Day (2001, p. 41-2) ao dialogar com outros autores[13], afirma que os programas de formação continuada e desenvolvimento profissional devem considerar os valores e conhecimentos dos professores como agentes provocadores de mudanças em seus alunos, com propósitos morais; já os professores devem assumir seu papel enquanto provocadores, que dão forma ao processo de mudança – e a instituição deve proporcionar o apoio adequado às necessidades para que esse processo enriqueça o desenvolvimento dos professores e da escola.

Nesse contexto, a formação deve assumir um papel que transcende o ensino cujo objetivo é a mera atualização científica, pedagógica e didática; a formação deve transformar-se na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem a fim de conviverem com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se a aprendizagem das pessoas e a forma de torná-la possível, não o ensino (IMBERNÓN, 2006, p. 15). Ainda nessa perspectiva:

> É importante em escolas que são eficazes, "boas" e comprometidas com o desenvolvimento contínuo, que se tenham em consideração a vida dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento

[13] Louis (1994), Goodlad, Soder Sirotnik (1990), Sergiovanni (1995).

> profissional e as condições de trabalho, assim como a dos alunos que eles ensinam (DAY 2001, p. 45).

É importante que a escola se importe com a necessidade de melhorar as condições profissionais dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança. Assim, a formação continuada na escola proporciona tempo e oportunidades para que os professores aprendam compartilhando suas experiências e alarguem suas possibilidades de aperfeiçoar a sua prática docente. Essa prática reflexiva faz com que as situações vivenciadas passem a fazer parte do processo de desenvolvimento profissional e da aprendizagem contínua, como podemos observar a seguir:

> Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

A formação continuada a partir da prática reflexiva do professor é algo recente como modo de formação. A análise da própria prática feita pelo professor, inicialmente, não tem como intuito uma formação continuada; no entanto, ao fazê-la, o docente desenvolve a competência de autoformação. Portanto, fazer da reflexão da prática pedagógica uma forma de formação continuada é algo que deve ser pensado, planejado, organizado e sistematizado, pois a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação.

Pimenta (2005) aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön (1997) – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação – enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo. A importância que o conceito de professor reflexivo tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores; no entanto, quando temos espaços coletivos para essa reflexão, proporcionamos o sentido amplo que uma prática reflexiva deve ter. Consideramos que uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

Para Stenhouse (1997, p. 142), ensinar é mais do que um ofício, é uma ciência educacional, o ensino é uma arte pedagógica, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, para o autor, os

docentes são como artistas que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Stenhouse compara a busca e a experimentação de um professor com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura ao experimentá-la, pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que, para ele, expressa seu autêntico sentido musical. Conforme o autor, "cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica". Stenhouse define o professor reflexivo como professor-investigador do seguinte modo:

> [...] o compromisso para questionar, de forma sistêmica, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento; o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino; a preocupação em questionar e testar na prática por meio do uso dessas capacidades; a predisposição para permitir que os outros professores observem o seu trabalho – diretamente ou através de gravações – e para discutir honestamente com eles (STENHOUSE, 1975, p.144).

O professor, como investigador/pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigido à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

Neste sentido, Day (2001, p.49-53) traz um exemplo: "na sala de professores, as conversas sobre o ensino regem-se por suposições tácitas, enquanto na sala de aula, as ações pedagógicas regem-se por situações tácitas das ações pedagógicas". Ele afirma que, "para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo de sua careira", com o objetivo de melhorar a sua eficácia profissional, "necessitam de se envolverem, individualmente ou coletivamente, em reflexões sobre o seu próprio pensamento, valores e sobre os contextos em que trabalham". A profundidade dessa reflexão também depende dos níveis de energia, disposição e capacidade de analisar não só a prática, mas também o contexto em que a prática se realiza.

Indo ao encontro da visão desse autor, para Nóvoa (2002), a aprendizagem contínua assenta-se em dois pilares: o professor como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. A formação contínua deve representar um trabalho coletivo que depende da reflexão e da experiência dos professores como instrumentos permanentes de análise.

Insistimos na ideia da escola como o lugar da formação de professores, o espaço da análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente na construção de um conhecimento profissional, tal como podemos ver:

> No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 9).

A conclusão é de que a educação não pode ser determinada a partir de fora; entende-se, a partir disto, a ideia de que a prática educativa não pode ser a realização de valores educativos formulados por agentes externos à própria ação. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre correspondem à essência das mudanças pretendidas. O mesmo acontece com o planejamento das ações de formação continuada dento dos ambientes escolares.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS DESAFIOS

Esta pesquisa trata da educação profissional técnica ofertada pelo *Campus* Porto Velho Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, especificamente no eixo Gestão e Negócios. No entanto, antes, é importante contextualizar, historicamente a educação profissional no Brasil.

Quadro 3 - Síntese do histórico da educação profissional no Brasil

Ano	Educação profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional expandiu-se no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão de obra para os dois principais pilares da economia: a indústria e o comércio. Surgimento do chamado Sistema S[14].

[14] As escolas do Sistema S são financiadas e geridas pelos empresários por via de recolhimento de 1% sobre a folha de salários e fiscalizadas pelo poder público. Representantes dos governos federais e estaduais fazem parte de todos os

1942	Criação do Senai (S pioneiro). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Serviço Social do Comércio (Sesc) e do Serviço Social da Indústria (Sesi). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), do Serviço Nacional do Transporte (Senat)[15], do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (Sescoop) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae).
1997	Reforma da educação profissional, ocorrida em 1997, que legitimou um dos projetos que estavam em discussão na sociedade, tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97, Medida Provisória nº 1.549/97 e Portaria nº 646/97.
2005	Vencida a barreira e implementada a reforma na educação profissional, no ano de 2005, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no qual constava a construção de 65 unidades de ensino.
2007	Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, o governo do presidente Lula anunciou, então, a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os estados e o Distrito Federal.
2008	Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008): modificação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonte: Wittaczik, 2008 (adaptado).

Podemos observar, no quadro, que a década de 1930 é considerada referencial histórico para a educação profissional do Brasil. Nessa década, configurou-se o início da industrialização no país e foi possível institucionalizar escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. A década de 1940 também foi de suma importância para a educação profissional brasileira, pois, com o surgimento do Sistema S, tomou impulso em amplitude de atendimento.

---

conselhos deliberativos, e o Tribunal de Contas da União examina a aplicação dos recursos de todo o Sistema S. O modelo do Sistema S espalhou-se rapidamente por toda a América Latina.

[15] Desmembrado do Senai para dar conta da mão de obra do setor de transportes terrestres.

Com o aprimoramento e o surgimento de novas tecnologias, ocorreram expressivas mudanças no setor produtivo nas últimas décadas. Na área educacional, não poderia ser diferente, uma vez que a educação deve ser vanguarda das inovações ou estar em sintonia com elas para dar cabo dos desafios que a modernidade, de modo particular, tem apresentado diariamente. Em face disso, a escolaridade básica realizada em tempo mais prolongado e a proposta de uma educação profissional mais abrangente, que ultrapasse o adestramento nas técnicas de trabalho, são necessárias no sentido de uma nova proposta curricular, em que pese o desenvolvimento de competências profissionais que atendam ao novo perfil produtivo e tecnológico (WITTACZIK 2008).

A Constituição Federal de 1988 estabelece os princípios e prevê os direitos, porém não determina como os mesmos deverão funcionar na prática.

> A Constituição Federal, em seu art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O art. 227 da Constituição Federal destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. O art. 205 da Carta Magna define 207 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A LDB retomou esse mandamento constitucional definindo, em seu art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O § 2º do art. 1º da LDB define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O art. 36- A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, define que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2013, p. 209).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possui um histórico de atualizações. A primeira foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ter sido prevista pela Constituição de 1934 (LDB 4.024/1961), e vigorou até a publicação da Lei nº 5.691, de 11 de agosto de 1971. A segunda versão (LDB 5.691/1971) foi publicada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. A LDB que está em vigor (LDB 9.394/1996) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996; é baseada no princípio do direito universal à educação para todos e trouxe grandes mudanças em relação às leis anteriores. Seu artigo 2º, que diz “A educação,

dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", nos leva ao artigo 205 da CF/1988, cujas diretrizes são a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como a competência para o trabalho e a cidadania.

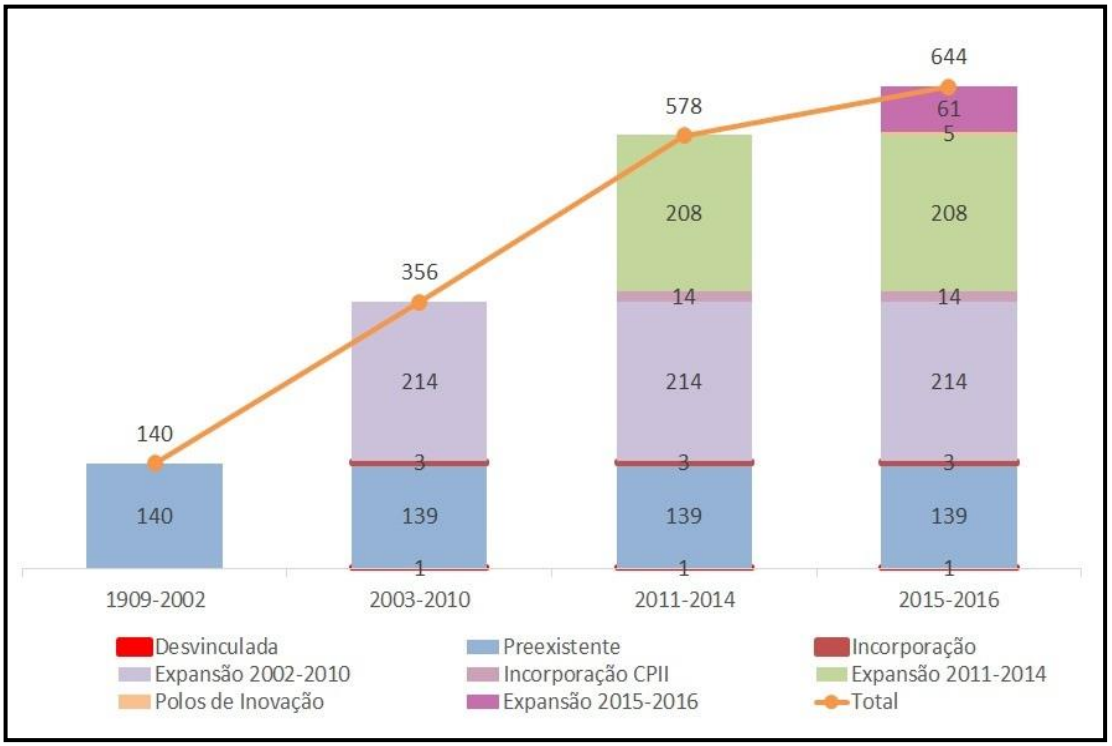
Durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, há a expansão da rede federal de educação, com o objetivo de assegurar a educação profissional e tecnológica. Para que a rede se expandisse, foi necessária a reforma da educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97, Medida Provisória nº 1.549/97 e Portaria nº 646/97. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, concebem a nova cara da educação profissional e tecnológica do país.

Ao sancionar a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), o então presidente Lula finalizou uma temporada de perspectivas e polêmicas em torno do que viria a ser um Instituto Federal. O ano de 2009 foi importante para a educação profissional e tecnológica (EPT), uma vez que os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para diferentes gestores e profissionais desse modelo educacional, já se convencionou chamar as novas instituições apenas como Institutos Federais.

De acordo com Pereira (2009, p. 2) "a criação dos Institutos Federais responde à necessidade, num país como o nosso, da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública" [...]. A rede federal de educação e tecnologia terá maior desempenho de Estado e menor atuação de governo.

Essa expansão pode ser observada conforme o quadro abaixo, que demonstra a expansão, em unidades, da rede federal de educação científica e tecnológica.

Quadro 4- Expansão em unidades da rede federal de educação científica e tecnológica



Fonte: www.redefederal.mec.gov.br (2016)

Entendemos que os professores das áreas técnicas, em sua maioria, possuem formação de bacharel, tornando-se um desafio maior ainda para a EPT, conforme podemos observar em Rehen (2013, p. 21):

> As reflexões sobre a defasagem da formação que os professores vêm tradicionalmente recebendo, distanciada das novas capacidades para fazer aprender; d) a recorrente falta de formação pedagógica dos que militam na educação profissional no Brasil, lastreada na falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão, para ter a capacidade de ensinar; e) os poucos cursos oferecidos, no Brasil, voltados à formação de professores de educação profissional; f) a desatualização do aparato legal para a formação de professores dessa modalidade de ensino, estimulando práticas aligeiradas de "formação", além da permanência histórica, na área, do amadorismo docente.

Em face dos diversos problemas e dificuldades enfrentadas pela EPT, podemos observar que a formação dos professores se torna um de seus gargalos. Em suma, os IFs possuem, em seu quadro de professores, dois perfis: os licenciados, habilitados para lecionar

as disciplinas voltadas à formação geral do núcleo básico; e os bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas específicas da formação profissional do curso.

A formação dos professores que atuam na rede de educação profissional e tecnológica é um desafio que está posto no atual cenário educacional brasileiro. De acordo com Shiroma (2011), a construção da formação inicial e continuada para o professor da EPT traz desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

Conforme podemos verificar na afirmação de Rehem (2013 p. 80), para cumprir o seu papel, o docente da EPT necessita preencher os seguintes requisitos:

> i) conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos fazeres profissionais do mundo do trabalho, das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos; ii) domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto do trabalho, iii) domínio de seu campo específico do saber, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã.

Entendemos que os professores bacharéis podem até possuir conhecimentos e experiência acerca de seu campo específico de formação e tendências profissionais do mundo do trabalho, mas não possuem o domínio pedagógico, proveniente de uma formação pedagógica sistemática, que os capacita a formar sujeitos os quais, além de dominarem um conhecimento técnico, também sejam capazes de compreender as relações sociais e de se posicionarem diante da realidade.

Podemos destacar que o professor com uma formação tecnicista ou tradicional se torna reprodutor de um ensino técnico em que se deve ter cuidado ao pensar na própria prática; dentro dessa formação não crítica, tanto professor como aluno não são motivados a questionar suas ações. É preciso sair dessas amarras do pensamento não crítico e reconstruir a criticidade e a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, tomando o conceito de professor pesquisador como fundamento de formação (KINCHELOE, 1997).

Desta forma, os professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) dos IFs – que atuam na educação básica e no ensino superior – poderão desenvolver sua profissionalidade em programas de formação continuada; porém, uma formação que realmente desenvolva os saberes profissionais para a EPT vai depender da sua relação com o

contexto social e a função ética e política que assumem enquanto sujeitos da comunidade na qual se inserem e atuam.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892/2008, constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa responder, de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. Presentes em todos os estados, os Institutos Federais contêm a reorganização da rede federal de educação profissional. Segundo a Lei nº 11.892/2008, os IFs devem oferecer cursos de: I) formação inicial e continuada; II) ensino médio integrado; III) cursos superiores de tecnologia; IV) cursos superiores de bacharelado em engenharias; V) cursos superiores de licenciaturas; VI) cursos de pós-graduação.

Portanto, os professores do EBTT da educação profissional tecnológica atuam ou podem atuar. Concomitantemente. em todos os cursos oferecidos; isso significa que esse professor possui o desafio de desenvolver didática e práticas de ensino para atuar tanto na educação básica como no ensino superior.

O trabalho do docente da EPT, hoje, desenvolve-se, principalmente, por meio de estudos e pesquisas; do desenvolvimento de inovações pedagógicas; da orientação e da avaliação dos alunos; da participação responsável na organização das propostas político-pedagógicas dos departamentos e cursos, na seleção de novos professores e na gestão acadêmica – entre outras tantas funções desenvolvidas a fim de manter as atividades de uma instituição de ensino (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995).

Considerando estes elementos como importantes para o professor, é necessário que, por meio da formação continuada, ele possa rever suas ações e ressignificar os sentidos que se atribuem à docência como profissão. Considero que o debate sobre os sentidos de docência e suas relações com a formação inicial não é algo necessário apenas na investigação sobre os bacharéis que atuam como professores, mas também para os licenciados, pois a identidade docente e seu desenvolvimento profissional constroem-se em processo, historicamente, e em relação com as alteridades nos contextos em que estão inseridos.

Oliveira (2011) mapeou, em sua pesquisa, lugares de formação da docência universitária e indicou que eles não têm se constituído com o reconhecimento da sua legitimidade, algo que compreendemos que também acontece na educação profissional. A formação do docente universitário fica à mercê da boa vontade de gestores ou de políticas desenvolvidas eventualmente, de forma descontinuada e, por isso, são pouco reconhecidas no meio acadêmico. Existem inúmeros lugares formativos sendo assumidos, geralmente com

duração temporária e pouco sistematizados institucionalmente. Considero, assim, essencial que as instituições de ensino incentivem a ampliação de seus espaços formativos para seus docentes. O contrário disto conduz ao desempenho do profissional sem uma reflexão sistematizada, ou seja, a um desempenho docente em que a sua prática pedagógica não se faz como foco de análise.

Diante dessas considerações, a ampliação dos espaços de formação constitui-se como desafio. Entre esses espaços, destacamos: os incentivos da pesquisa sobre a própria prática, a ampliação das discussões sobre a formação docente nos programas de pós-graduação, a ampliação da formação continuada institucional e a instituição de uma política de formação continuada para a docência no ensino superior e na educação profissional nos IFs.

Diante do desafio de ampliar os espaços formativos do docente da educação profissional e do ensino superior, considerando a pesquisa sobre a própria prática como instrumento de autoformação e a importância da pós-graduação para a formação docente, reforçamos, neste momento, a importância da instituição de uma política de formação continuada dos docentes para atuarem nos campos de pesquisa foco deste estudo.

Em busca de elementos que me auxiliassem a escrever sobre a importância das políticas de formação do docente do ensino superior e da EPT, percebe-se que muitas referências existentes tratam das políticas de formação do docente da educação básica. Assim, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Professores, instituída em Diário Oficial da União em 30 de janeiro de 2009, tem por finalidade proporcionar a formação continuada dos profissionais de magistério da educação básica. Entretanto, sobre a existência de uma política nacional de formação continuada dos docentes de ensino superior e da educação profissional, ainda existe um silêncio, o que me faz perceber que este desafio não se limita aos IFs e às Universidades Federais.

No decorrer das leituras, vimos que a LDB 9.394/1996 não faz referência à formação pedagógica do docente nem do ensino superior, nem da educação profissional; por isso, compreende-se o “silêncio” quanto à formação de professores desses campos de atuação. Isto faz com que a formação se restrinja à iniciativa individual ou institucional de forma esparsa; o desafio é torná-la um projeto de formação de professores de âmbito nacional.

A defesa da sistematização da formação continuada como política de formação decorre de acreditarmos que ela pode oferecer subsídios ao docente de ensino superior e da educação profissional para que ele consiga enfrentar o momento de crise e incertezas vivenciado nas suas experiências cotidianas, pois a busca de soluções diante das incertezas gera uma

demanda por novas competências e novas habilidades, e exige que o docente esteja em contínuos estudos.

Os docentes como um todo, e não apenas os bacharéis, precisam fazer parte de uma instituição coletiva que discuta e renove suas práticas, atenta às necessidades da comunidade de que faz parte, buscando o que tanto se almeja: melhoria da qualidade do ensino oferecido e formação de profissionais que possam atuar e transformar os meios onde se inserem. Isso é o que ouviremos nas vozes dos professores do IFRO, por meio da pesquisa-ação que desenvolvemos.

5 A PESQUISA-AÇÃO COMO CONDUÇÃO INVESTIGATIVA

> A pesquisa-ação pode ser mobilizada como estratégia de formação e de aprendizagem profissional capaz de tornar a prática docente mais crítica e coerente na busca de sua necessária transformação (ABDALLA, 2005).

Abdalla (2005) traz um questionamento que consideramos interessante: até que ponto a pesquisa-ação estabelece condições para favorecer a participação e o compromisso de professores com a prática, ampliando, assim, os saberes que a fundamentam? Com esta indagação, esta pesquisa se propôs a diagnosticar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO, elaborando, coletivamente, propostas para suprir as possíveis necessidades de formação identificadas.

O método adotado é o da pesquisa-ação, buscando, a partir das discussões mobilizadas, a construção coletiva de uma proposta de intervenção na prática pedagógica dos professores do IFRO. Segundo Thiollent (1985, p.18), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: a) objetivo prático – contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação; b) objetivo de conhecimento – obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar o conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). Como lembra Perrenoud (1997, p. 35), "a investigação-ação é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno".

Conforme nos afirma Engel (2000), inicialmente, a pesquisa-ação subdivide-se em três fases: pesquisa bibliográfica, observação e levantamento das necessidades. Baseando-nos nessas fases, definimos os procedimentos e instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa-ação.

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação configura-se a partir do momento em que há o reconhecimento de determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e da colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão coletivas. No caso desta pesquisa, a pesquisa-ação pretendeu melhorar a qualidade da ação pedagógica, na qual nos propomos a intervir. Para isso, provocamos discussões acerca da formação continuada, que acabaram mobilizando conhecimentos e

entendimentos que os professores tinham a respeito do assunto; o simples fato de pensarem e exporem suas argumentações já contribuiu para a formação individual e grupal.

Chegamos à conclusão de que, por meio da pesquisa-ação, é possível interferir e mobilizar mudanças na realidade vigente. Este entendimento parte do entendimento de que esse tipo de pesquisa:

> Tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Para isso, utilizamos a técnica de reuniões grupais, muito utilizada nos trabalhos de abordagens qualitativas em pesquisa social. Conforme Gatti (2012), a pesquisa com grupos focais permite alcançar diferentes perspectivas de uma mesma questão; permite, também, a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalecentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. Ainda segundo a autora, o cerne do assunto com as reuniões grupais deve ser mantido, uma vez que o facilitador deve propiciar um clima aberto de forma que os participantes se sintam confiantes para expor suas opiniões; logo, não é necessário que se faça uma preparação dos assuntos em pauta.

Os participantes foram os docentes, pesquisadores e participantes ativos da pesquisa que atuam nos cursos do eixo de Gestão e Negócios, com formação técnica de bacharel, os quais estiveram disponíveis para a pesquisa e aceitaram participar, coletivamente, de ações propostas em relação às práticas pedagógicas e reflexões sobre teoria e prática, com o intuito de agregar melhorias em sua atuação como docente.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta de informações e à intervenção, tomamos como ponto de partida para utilização do método da pesquisa-ação uma leitura detalhada e interpretativa de autores que embasaram a fundamentação teórica sobre prática pedagógica e formação continuada de professores.

Depois, apresentamos a todos os participantes o projeto de pesquisa, sua problemática, seus objetivos, a fundamentação e a metodologia. Destacamos a necessidade da utilização da

pesquisa-ação e da construção coletiva, a fim de que possamos alcançar os objetivos propostos, afirmando que os resultados agregarão ao fazer docente.

Para coletar as informações empíricas, usamos a técnica de entrevista semiestruturada, muito eficaz nas pesquisas educacionais, pois, como meio de interação verbal, possibilita alterações e acréscimos de questões em direções que auxiliam a buscar respostas para o objetivo da pesquisa. Buscamos, assim, identificar na atuação docente dos sujeitos as concepções de prática pedagógica, de educação profissional, da relação teoria e prática e de ensino e aprendizagem.

As reuniões grupais nos deram oportunidade da coletar as informações, nas quais identificamos, como já mencionado nos objetivos específicos, os perfis profissionais dos docentes bacharéis, suas maiores queixas e dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe do Departamento de Apoio ao Ensino do *campus*, suas opiniões acerca da formação continuada e, finalmente, suas sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos.

Após o levantamento das informações anteriores, propusemos encontros que contaram com a participação de todos os envolvidos no processo educacional do campus – Direção de Ensino, coordenadores de curso, técnicos em assuntos educacionais, supervisoras, orientadoras, além dos todos os participantes da pesquisa. Dessa forma, buscamos criar espaços privilegiados para leituras, debates e reflexões acerca das práticas pedagógicas, realizando interferências com base nas maiores dificuldades apresentadas pelos professores, de forma a contribuir para a formação docente dos mesmos.

5.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no *Campus* Porto Velho Zona Norte (IFRO-PVHZN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), na município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Relataremos, aqui, o local da pesquisa e seus participantes.

O IFRO faz parte da expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, do MEC; encontra-se estrategicamente localizado em oito municípios[16] do estado de Rondônia e, no ano de 2017, foi implantado mais um *campus* na cidade de Jaru. Seus

[16] Cidades: Ariquemes, Jaru, Cacoal, Ji-Paraná, Vilhena, Colorado, Porto Velho e Guajará-Mirim.

campi concedem oportunidade de estudo em distintas áreas do conhecimento, oferecendo cursos de nível médio (integrados, subsequentes e concomitantes), cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciaturas e, também, cursos de pós-graduação na área educacional e tecnológica.

O IFRO, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é uma instituição que faz parte da centenária rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, e surgiu como resultado da integração entre a Escola Técnica Federal de Rondônia, à época com previsão de implantação de unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena, e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.

O IFRO é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada em oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia, na realização de pesquisa e no desenvolvimento de novos produtos e serviços, com estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, dispondo de mecanismos para educação continuada.

Figura 1- Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia

Fonte: http://portal.ifro.edu.br/apresentacao.

Como podemos observar no mapa, o IFRO possui nove *campi* espalhados em Rondônia, além de sua Reitoria e polos de educação à distância próprios, bem como os polos

provenientes de um termo de cooperação com o governo do estado. O *Campus* Porto Velho Zona Norte é o único com o eixo tecnológico de Gestão em Negócios, campo desta pesquisa.

Quadro 5- Marcos históricos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia

1993	Criação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste e das Escolas Técnicas Federais de Porto Velho e Rolim de Moura, por meio da Lei nº 8.670, de 30/06/1993. Apenas a Escola Agrotécnica Federal de Colorado foi implantada.
2007	Criação da Escola Técnica Federal de Rondônia por meio da Lei nº 11.534, de 25/10/2007, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena.
2008	Autorização de funcionamento da unidade de Ji-Paraná, por meio da Portaria nº 707, de 09/06/2008, e criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por meio da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que integrou em uma única instituição a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.
2009	Início das aulas e dos processos de expansão do IFRO.
2010	Implantação do *Campus* Porto Velho e início de suas atividades. O *campus* passou a denominar-se Porto Velho Calama em 2011.
2011	Implantação de polos de educação a distância e dos primeiros cursos da modalidade no IFRO.
2012	Implantação do *Campus* Porto Velho Zona Norte, temático para gestão da EaD.
2013	Início das construções do *Campus* Guajará-Mirim e processo de implantação de mais dois *campi* avançados.
2013	Instalação de 12 polos EaD.
2014	Expansão de 12 polos EaD, passando para 24 unidades.
2015	Convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia para criação de 176 polos de EaD em escolas estaduais para oferta de cursos de nível técnico concomitante.
2016	Implantação do *Campus* Avançado de Jaru e recredenciamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia com nota 4.

Fonte: Resolução nº 24/REIT - CEPEX/IFRO, 2017.

O *Campus* Porto Velho Zona Norte teve seu funcionamento autorizado como *campus* avançado pela Portaria nº 1.366, de 06 de dezembro de 2010. No ano de 2011, com a equipe formada pela Direção-Geral, Coordenação-Geral de Ensino e Coordenação de Administração e Planejamento, deu-se, oficialmente, início às atividades de planejamento e implantação do

campus, com a aplicação de questionários para identificar a demanda a ser atendida pela unidade que surgira.

Figura 2- Foto do *Campus* Porto Velho Zona Norte

Fonte: arquivo do autor, 2017.

Com uma estrutura voltada à educação a distância (EaD), o *Campus* Porto Velho Zona Norte, por sua conversão de *campus* avançado para *campus* regular, assume, por transferência da Pró-Reitoria de Ensino, toda a gestão administrativa e pedagógica voltada à EaD no IFRO.

Passou a oferecer, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), os cursos técnicos em Administração, Serviços Públicos, Meio Ambiente, Reabilitação de Dependentes Químicos, Eventos, Logística, Segurança do Trabalho e Agente Comunitário de Saúde, além dos cursos do Programa Profuncionário, a saber: cursos técnicos em Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar, Secretaria Escolar e Alimentação Escolar, alcançando mais de 4.000 alunos.

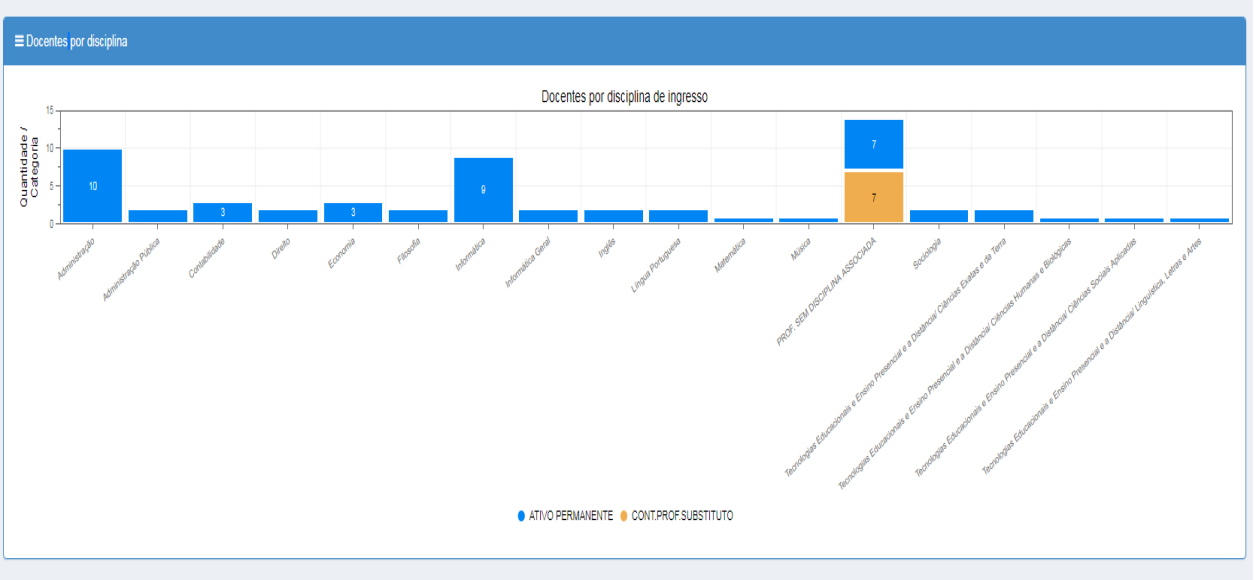
Com início das atividades próprias em 2013, passou a ofertar os cursos técnicos em Informática para Internet e em Finanças, além do superior de Tecnologia em Gestão Pública, todos presenciais. Além disso, com a instalação dos estúdios de produção de educação a distância, abriu os primeiros cursos de produção própria nesta modalidade: Técnico em Informática para Internet e Técnico em Finanças, ainda em 2013.

Deste modo, com uma estrutura voltada à utilização de tecnologias no auxílio aos estudos para o ensino profissional, o *campus* prevê uma interação homem-máquina mais

ampla, com utilização de laboratórios temáticos, produção de mídias para educação e, ainda, utilização de um estúdio de transmissão e gravação de aulas, a fim de atender às mais diversas regiões do estado, criando condições às comunidades para a inserção, permanência e ascensão no mercado de trabalho.

Atualmente, o *Campus* Porto Velho Zona Norte conta com 49 professores, sendo 12 bacharéis em Administração, quatro bacharéis em Ciências Contábeis, três bacharéis em Direito, três bacharéis em Economia, 12 bacharéis em Informática, um bacharel em Desenho de Produtos, um bacharel em Comunicação e Mídias Visuais, um licenciado em Sociologia, dois em Filosofia, três em Língua Portuguesa, um em Língua Inglesa, quatro em Matemática, um em Música e um de História. Todos os professores – 36 bacharéis e os 13 licenciados – serão convidados a participar como colaboradores da pesquisa. O objetivo de convidar os professores licenciados é que, cremos, eles serão colaboradores valorosos ao compartilhar suas experiências e práticas pedagógicas. Conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Quadro 6- Professores do Campus Porto Velho Zona Norte



Fonte: http://painel.ifro.edu.br/pentaho/plugin/painel/api/dgpdocente, 2017.

Esses docentes não são contratados para trabalhar numa modalidade de ensino específica; assim, ministram suas aulas tanto no ensino básico quanto na graduação e na pós-graduação. Nesse sentido, o grupo de professores envolvidos na pesquisa participou ativamente na construção de conhecimentos e o nosso papel foi o de estabelecer a pesquisa colaborativa, a partir das falas produzidas pelos nossos convidados.

5.2 AS REUNIÕES GRUPAIS OU ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS PROFESSORES

A pesquisa foi desenvolvida com professores das áreas técnicas (com formação de bacharel) do *Campus* Porto Velho Zona Norte do IFRO. Foram convidados a participar e a colaborar com o estudo todos os professores das áreas de Gestão e Negócios e de Informação e Comunicação do *campus*. Desta forma, onze professores efetivamente participaram desta pesquisa.

Os professores participantes das reuniões grupais – que, conforme conceitua Martins, (2000, p. 57), trata-se de "um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo" –, com base em um roteiro com perguntas estruturadas mediadas pelo autor da pesquisa, discutiram-nas e responderam-nas, ou foram submetidos a entrevistas individuais. A opção está justificada nas palavras de Estrela et al. (1999), que diz que a entrevista, nas diversas formas que pode assumir, torna-se pertinente quando se busca a revelação de sentimentos, a determinação de causas, bem como a descoberta de soluções.

Rodrigues e Esteves, Rousson e Boudineau e Thompson apud Estrela et al., 1999, ao mencionarem as técnicas de entrevista adequadas à análise de necessidades de formação de professores, referem-se àquelas que propiciam a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos, sendo que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas; o fato de as entrevistas permitirem a troca interpessoal de sentimentos e opiniões proporciona maior profundidade na coleta dos dados e, consequentemente, fornece informações mais ricas e detalhadas no processo de análise das necessidades.

As sessões de entrevista em grupo tiveram duração entre duas (no mínimo) e três horas (no máximo), conforme recomendam os diferentes autores que comentam sobre essa técnica de coleta de dados – como Martins (2000) e Seltiz et al. (1967). Estabelecer limites de tempo para a sessão é fundamental para que a entrevista não se torne, por um lado, muito superficial e, por outro, muito cansativa e desestimulante para os entrevistados.

A seguir, demostraremos algumas fotos; na primeira, o pesquisador apresenta o projeto e convida os professores a colaborarem como participantes ativos do processo; as demais retratam alguns momentos das reuniões grupais realizadas.

Figura 3 - Apresentação do Projeto e convite aos professores

Fonte: arquivo do autor.

Na figura 3, acima, estamos na reunião grupal; a imagem demostra uma dinâmica inicial para destacar a importância da participação de todos, a fim de que a pesquisa trouxesse resultados efetivos para a formação continuada dos professores no *campus*. A dinâmica colaborou para que todos os participantes percebessem a importância das construções coletivas e cooperativas, visando atender às situações reais acerca da formação continuada de docentes, principalmente aqueles com formação de bacharelado.

Figura 4 - Dinâmica das reuniões grupais

Fonte: arquivo do autor.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos docentes por meio de um roteiro semiestruturado, com questões norteadoras sobre a trajetória de aprendizagem da docência, suas necessidades, propostas para sanar essas necessidades e a partir do referencial

teórico da pesquisa. Entretanto, houve flexibilidade para que, de acordo com suas respostas, os entrevistados pudessem discorrer e verbalizar seus pensamentos acerca da pauta proposta (COUTO; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Por meio de uma escuta ativa, procurou-se estabelecer um fluxo de informações natural, para criar um clima de confiança, de forma que o entrevistado se sentisse confortável para expressar suas opiniões e dividir sua trajetória e experiência de vida (LÜDKE; ANDRE, 1986 p. 35).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise, o que serviu de diretriz para a segunda fase, que melhor esquematiza o estudo. Possíveis lacunas, que sugiram no momento das transcrições, foram preenchidas por meio de conversas individuais com os docentes participantes.

Vale ressaltar que o anonimato foi assegurado para favorecer relatos mais espontâneos. Assim, os participantes são referidos neste trabalho como Professor e diferenciados pela numeração (ex: Professor A, Professor B, Professor C, ...). Procurou-se, por meio desses relatos, entender o percurso da prática desses docentes e de sua trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, conforme afirma Telles (2002), a pesquisa fornece "o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida".

5.3 A ANÁLISE DOS RELATOS DOS PARTICIPANTES

Nesta seção da pesquisa, com base nas entrevistas em grupo realizadas com professores do IFRO, primeiramente, descrevemos os resultados obtidos dos relatos dos participantes por meio dos encontros nas reuniões grupais, onde foram apresentadas as temáticas abordadas que se encontram na íntegra no apêndice. Em seguida, utilizamos parte das falas conforme a questão norteadora e os objetivos específicos da pesquisa e a analisamos à luz do referencial teórico. Buscando a construção de um conjunto de classificações, conforme apontam Ludke e Andre (1986, p. 48-9), optamos por organizar a análise com os seguintes focos:

a) Início da atuação e necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO;

b) Dificuldades relacionadas à prática pedagógica dos professores com formação de bacharel, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe pedagógica do

campus; suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos;

c) Construção coletiva de propostas de ações internas de formação continuada.

Tais enfoques nortearam a análise, de modo a compreender, do ponto de vista dos participantes, como se caracterizam as trajetórias de formação e o desenvolvimento profissional da docência.

Cabe ressaltar que as respostas obtidas por meio das entrevistas (realizadas com os professores nas reuniões grupais) objetivam facilitar o diagnóstico das necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO *Campus* PVH Zona Norte.

6 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Esta seção discute a trajetória de formação dos docentes do IFRO na ótica dos participantes da pesquisa (11 professores bacharéis da área de Gestão e Negócios do *Campus* PVH Zona Norte). Para tanto, a análise parte do início da atuação docente, investiga a representatividade de cursos de formação continuada, o domínio do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico e os elementos apontados como necessários ao desenvolvimento profissional dos docentes.

6.1 INÍCIO DA ATUAÇÃO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CORPO DOCENTE DA ÁREA DE GESTÃO E NEGÓCIOS DO IFRO

Retomamos a questão norteadora que mobiliza esta pesquisa: como pode ocorrer o processo de formação continuada no *Campus* PVH Zona Norte do IFRO, de modo que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis e que ao, mesmo tempo, se adeque às especificidades do ensino técnico profissional? Nos rastros dessa questão, apresentamos, a seguir, o perfil dos professores com os quais dialogamos.

Os 11 professores participantes desta investigação têm idade entre 25 e 54 anos e atuam como docentes no *Campus* PVH Zona Norte nos cursos técnicos, tecnólogos e de pós-graduação da área de Gestão e Negócios. Possuem entre 1 e 19 anos de experiência no magistério. O grupo é composto por oito professores e três professoras.

Todos os docentes possuem ensino superior (bacharelado), sendo que dois deles não possuem curso de pós-graduação; já os demais possuem especialização *lato sensu* e/ou pós *stricto sensu*. Além disso, alguns dos participantes também fizeram curso técnico e, apesar de serem bacharéis, em sua maioria, iniciaram a carreira como docentes sem nenhuma preparação prévia para o exercício da docência: possuíam somente o domínio do conteúdo técnico, admitindo que a falta da preparação didática e pedagógica dificultou muito o início da atuação em sala de aula. Podemos observar esse fato nas falas de dois professores:

> Não tive nenhuma preparação ou formação para desenvolver a docência, antes de iniciar a carreira docente no IFRO, mas considero essencial para o professor poder desenvolver suas atividades com maior competência. Se tenho algum domínio de didática hoje, vem efetivamente da prática, então a sala de aula se tornou um laboratório, em alguns momentos errando para aprender (PROFESSOR F).

> Não possuo nenhuma formação pedagógica, o conhecimento que possuo, foi adquirido para realização da prova didática exigida pela banca examinadora, quando da realização do concurso. Considero que deveria existir uma formação didático-pedagógica para poder ingressar na docência, ou que seria primordial um período de formação para os que estão ingressando (PROFESSOR G).

Para melhor entendimento e visualização dos aspectos atuais da formação pedagógica dos professores participantes, elaboramos um quadro resumo. Ressalta-se que a maior parte da formação foi adquirida após o início das atividades como docentes.

Quadro 7 - Formação pedagógica atual do professor

Professor(a)	**Situação**
A	Formação no ensino médio: o extinto curso normal. Disciplina de Metodologia do Ensino Superior; cursos de curta duração, reuniões e oficinas rápidas para socializar o docente na instituição.
B	A formação pedagógica ocorreu durante a realização do mestrado, que cursei após ingresso no IFRO.
C	Formação didático-pedagógica na especialização e no mestrado.
D	Curso de formação de professores com duração de 460 horas; docente em instituições de ensino privadas.
E	Curso de especialização.
F	Não teve nenhuma formação ou preparação prévia e específica.
G	Não teve nenhuma formação ou preparação prévia e específica.
H	Disciplina de Metodologia do Ensino Superior na especialização.
I	Disciplina de Metodologia do Ensino Superior na especialização.
J	Curso de formação de professores com duração de 460 horas e especialização.
K	Curso de formação pedagógica.

Ao discutir essa falta de formação pedagógica, Moura (2008) entende que a situação dos bacharéis é agravada, pois são os professores que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional de cada curso, com domínio do campo científico no nível da graduação, mas que vão atuar, muitas vezes, sem formação didático-pedagógica adquirida nos cursos de licenciatura, contrariando o que prevê a LDB 9.394/1996, que estabelece a formação mínima em licenciatura plena para os professores que atuam na educação básica.

Vale ressaltar que, como a maioria dos pesquisados tem formação em bacharelado, ou seja, não possuía formação pedagógica para atuar na docência, relataram dificuldades como medo, insegurança em relação ao domínio de conteúdo e, principalmente, a falta de preparação pedagógica ao iniciar a carreira docente. Os professores em questão relatam,

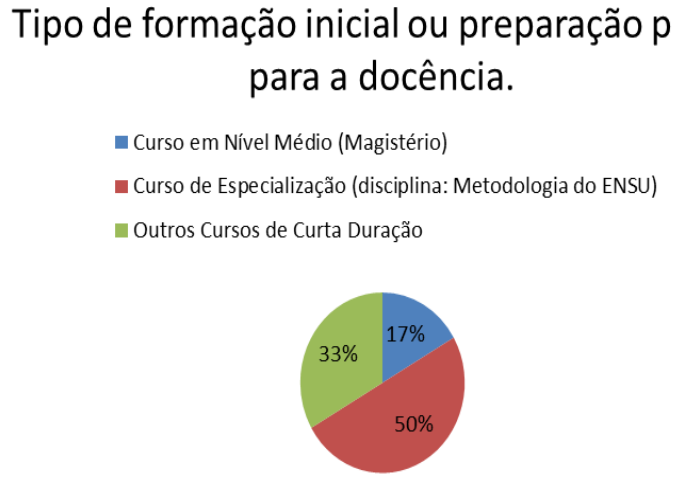
também, que a experiência profissional, aliada à sua experiência enquanto discentes, foi fundamental para sua constituição enquanto professores do ensino técnico. Discutindo essa mesma problemática, temos o trabalho de pesquisa de Oliveira (2013), confirmando as dificuldades pedagógicas encontradas pelos professores bacharéis no início de carreira.

Há, ainda, falas que afirmam que essa formação pedagógica foi adquirida após o início da atuação como docente:

> A minha formação pedagógica ocorreu durante a realização do mestrado, que cursei após ingresso no IFRO. Antes de ingressar na carreira docente no IFRO, não tive qualquer preparação para assumir essa função. A minha primeira aula foi em uma turma do curso técnico, encontrei muitas dificuldades, desde fatores simples, como entrar na aula, como se apresentar aos alunos, como fazer à apresentação inicial do conteúdo, etc. A falta de orientação da coordenação, junto com tudo isso colocado, me deixou muito inseguro. Com certeza a falta de preparo pedagógico foi muito difícil no início de minha carreira docente (PROFESSOR B).
>
> Ao iniciar minha carreira como professor efetivo no IFRO, cursei a disciplina de Metodologia do Ensino Superior na especialização, considero esse tipo de formação ou preparo importante para o desempenho da função docente (PROFESSOR E).

Para que possa ficar mais visível o tipo de formação inicial e/ou a preparação prévia para a docência dos professores participantes, podemos visualizar esses dados no gráfico 1. Percebemos que o tipo de formação inicial predominante (50% das respostas), entre os professores que a possuem, deu-se nos cursos de especialização *lato sensu*, na disciplina Metodologia do Ensino Superior; outros 33% das respostas indicaram que essa preparação inicial se deu por meio de cursos de curta duração, enquanto que 17% das respostas indicaram que houve formação ou preparação prévia através de cursos de curta duração na área pedagógica.

Gráfico 1 - Tipo de formação inicial ou preparação prévia para a docência



Conforme demonstrado no quadro 6, no gráfico 1 e nas falas em destaque, a formação inicial dos professores participantes, em sua grande maioria, enfatiza o aspecto do conhecimento técnico, uma vez que todos os participantes são bacharéis; tanto no aspecto didático-pedagógico quanto no aspecto comportamental, foram poucos os professores que tiveram esse tipo de formação antes de ingressar na carreira docente. Destes últimos, alguns tiveram contato com a formação didático-pedagógica ou comportamental somente no curso de especialização, na disciplina Metodologia do Ensino Superior, a qual normalmente aborda de forma muito superficial os aspectos didático-pedagógicos e comportamentais, de forma a suprir as mais básicas necessidades de atuação docente em sala de aula. Podemos identificar na fala do Professor H: "*Eu também não tive esse tipo de formação, aliás, pude ver um pouco de metodologia do ensino superior na especialização que fiz recentemente, que não acresceu muita coisa nesse sentido, por ter acontecido muito rápida*[17]".

Nas reuniões, alguns participantes descreveram como foram os primeiros dias de sua carreira docente – quando, inexperientes e sem nenhuma formação pedagógica, entraram em sala de aula pela primeira vez. Nas falas, palavras como medo, insegurança, tensão e coragem foram recorrentes ao relembrarem as primeiras aulas, além de algumas demonstrações de falta de domínio do conteúdo específico no que diz respeito à experiência na área profissional.

Apesar do começo relativamente conturbado, aceitaram o desafio proposto e iniciaram suas trajetórias como professores. Moura (2008) afirma que existem três perfis profissionais docentes que atuam na educação profissional técnica: licenciados, bacharéis e instrutores. Os que atuam na esfera pública, normalmente, são graduados e divididos em dois grupos: licenciados e bacharéis. Ele enfatiza que o grupo dos licenciados atua na formação geral, como Química, Física ou Geografia, e que, no caso dos que atuam na educação profissional, não possuem preparação específica para tal.

O período de tempo que compreende os primeiros anos é uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Garcia (1999, p. 105) alerta que se destacam como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes.

---

[17] Destacaremos em itálico quando trouxermos as falas dos professores, visando facilitar o entendimento.

> Ao iniciar a minha carreira docente como professora do IFRO, conclui um curso de especialização em contabilidade onde não tive a disciplina de metodologia do ensino superior, mas realizei um curso de formação pedagógica com o objetivo de me inteirar das Leis de Diretrizes e Bases, enfim, me inserir um pouco dentro do contexto da formação de professor (PROFESSORA K).

A formação continuada na instituição de ensino, em momentos de encontro, pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do seu papel político e de profissional, em que se possibilita o reconhecimento e a valorização dos seus "saberes de experiência feito" (FREIRE, 1998), bem como a construção de novos conhecimentos e a articulação do trabalho coletivo. Entendemos que o processo educativo é contínuo e isso exige que o profissional se eduque permanentemente.

A oferta de programas de formação continuada aos professores da educação básica está contemplada na legislação educacional como um dever das instituições educacionais. Desta forma, a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores dos IFs são um direito, não uma obrigatoriedade:

> Antes de ingressar na carreira docente no IFRO, cursei o ensino médio no extinto curso normal. Logo que passei no concurso, a instituição ofereceu algumas reuniões e oficinas rápidas, que ocorreram simultaneamente ao meu trabalho como docente. Como formação específica para lecionar no ensino superior, fiz uma especialização que ofereceu a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, porém como foi ministrada rapidamente, não me proporcionou a prática, desta forma, eu ainda me sentia insegura para entrar em sala de aula para o público adulto (PROFESSORA A).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a preparação pedagógica e a reconstrução da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério é fundamental para o aprimoramento de desenvolvimento profissional continuado.

Nota-se que a docência para a educação profissional requer uma formação ampla, pois precisa aliar conhecimento técnico científico com as transformações impostas no mundo do trabalho. Porém, percebe-se, mais uma vez, a ausência de políticas públicas contínuas para a formação desses professores, o que sustenta todas as fragilidades citadas, comuns a diversas instituições de ensino da educação profissional (OLIVEIRA, 2013).

A prática docente e o processo de formação que lhe é pressuposto e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo e não deve haver uma separação entre esses dois saberes na prática do professor.

Vejamos outros relatos acerca da formação didática pedagógica docente:

> Somente fui ter algo sobre formação didática pedagógica na especialização e no mestrado os quais foram na área técnica, com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Porém, considero fundamental esse tipo de formação para o desempenho da função docente (PROFESSOR C).
>
> Antes de iniciar a carreira docente no IFRO, fui instrutora do SENAC, onde realizei um curso de formação de professores com duração de 460 horas, o qual tinha por objetivo oferecer formação didática pedagógica para os professores bacharéis. Após cursei uma especialização, onde tive a disciplina de 'Metodologia do Ensino Superior'. Todos esses cursos contribuíram para minha prática docente (PROFESSOR D).
>
> O que eu tive de subsídios na área da educação para a minha atuação como professor, foi o que tive na especialização, em que cursei a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (PROFESSOR I).
>
> Antes de iniciar minha carreira docente no IFRO, realizei um curso de formação de professores do ensino médio, curso de formação de professores com duração de 460 horas, dois cursos de especialização, sendo um em contabilidade e o outro especificamente sobre metodologia do ensino superior (PROFESSORA J).

Com esse panorama, concordamos com a afirmação de Rehen (2013, p. 21) de que a recorrente falta de formação pedagógica dos que militam na educação profissional no Brasil é lastreada na falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão para ter a capacidade de ensinar. Entendemos juntamente com Rehem que, para desempenhar o seu papel, o docente da EPT precisa preencher os seguintes requisitos:

> i) conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos fazeres profissionais do mundo do trabalho, das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos; ii) domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto do trabalho, iii) domínio de seu campo específico do saber, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã (REHEN, 2013, p. 80).

Neste mesmo sentido, entendemos que os professores com formação de bacharel podem até dominar conhecimentos e terem experiência acerca de seu campo específico de formação e tendências profissionais do mundo do trabalho, mas não possuem o domínio pedagógico, proveniente de uma formação pedagógica sistemática, que os capacita a formarem sujeitos os quais, além de dominarem um conhecimento técnico, também sejam

capazes de compreender as relações sociais e de se posicionarem diante da realidade. Fatores como esse dificultam as ações desses docentes em sala de aula.

Ainda conforme Pimenta e Anastasiou (2002), o professor, agente protagonista nesse processo educacional, é aquele profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, capaz de refletir sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre e que a formação pedagógica e a preparação didática são importante para o fazer docente.

Notamos que, logo no início da profissão, período de descobertas e aprendizagens intensas, essas marcas afetuosas em relação à docência podem dizer muito sobre o profissional que se tornou. Garcia (1999, p. 105) nos diz que o período de tempo que compreende os primeiros anos é uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes.

6.2 DIFICULDADES RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E SUGESTÕES DE ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DO DIA A DIA DA SALA DE AULA

Os professores e professoras explicitam em suas falas que a formação da docência tem se dado de forma contínua e que encontraram muitas dificuldades ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Essa mesma visão é compartilhada pelo pesquisador e também por Herneck e Mizukami (2002, p. 317), quando afirmam que o debate acadêmico atual considera como importantes tanto os conhecimentos de diferentes naturezas, indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto às experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do dia a dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos.

Sabemos que o trabalho docente da educação profissional é bastante complexo; envolve, pois, uma série de tarefas: mediar a construção de conhecimentos, dedicar-se à realização de investigações científicas, estimulando o gosto pela pesquisa nos alunos, além de possibilitar uma formação ética-cidadã. A missão do professor não é apenas construir conhecimentos que assegurem a inserção no mundo do trabalho. A educação e, por conseguinte, o docente tem a tarefa de ajudar os sujeitos a conhecerem mais e melhor a si

mesmos, a desenvolverem uma criticidade, um senso reflexivo para compreender a realidade, de modo que saibam conviver coletivamente e exerçam o seu papel enquanto cidadãos.

Ao olharmos para as nossas dificuldades e as repensarmos, estamos refletindo a nossa prática. Schön (2000) nos leva a entender que a reflexão na ação remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores, enquanto estão ativamente envolvidos no ensino. Já a reflexão sobre a ação ocorre antes e depois da ação. Num plano ideal, é um processo mais pensado e sistemático que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Ao contrário da reflexão na ação, este processo cria oportunidades para conversar com outros sobre o ensino. No destaque abaixo, temos um relato de um professor sobre suas dificuldades docentes.

> Tenho uma série de dificuldades para desempenhar a docência. No início não utilizava nem o *datashow* porque não conhecia e acabava utilizando somente aulas expositivas sem nenhum recurso visual. Tinha dificuldades até mesmo com o conteúdo da disciplina que ministrava. Atualmente sinto dificuldades em motivar os alunos, em despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo, pela leitura, sente dificuldades no processo de avaliação de alunos com diferentes níveis de aprendizagem (PROFESSOR F).

Ao falarmos sobre a formação dos professores bacharéis, na maioria das vezes, já somos remetidos aos relatos de dificuldade de muitos professores, em diversos aspectos que vão desde fatores relacionais com os estudantes ou a utilização das tecnologias da informação em sala de aula. Mesmo aqueles que cursaram a pós-graduação, muitas vezes, não participaram de formações voltadas à atuação docente, como é o caso de muitos bacharéis docentes nos IFs. São esses profissionais que Oliveira e Silva (2012) chamam de bacharéis-docentes, aqueles que, sem uma formação didático-pedagógica para a docência, têm exercido a profissão. Tal situação pode ser compreendida na fala abaixo:

> As minhas principais dificuldades são: seguir um programa; turmas com número excessivo de alunos; apatia, falta de interesse da maior parte dos alunos; diferentes tempos de aprendizagem entre os alunos; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos (PROFESSORA A).

Algumas dificuldades encontradas por esse perfil de professores da EPT podem ser entendidas junto com Ferreira (2010), pois a autora discute questões de relacionamento interpessoal, como as relações entre estudantes, comunidade interna e pais, e o que ela

denomina por “transposição didática”, que é saber ajustar o conteúdo de forma que os alunos aprendam.

Para aqueles professores que não passam pelos processos de formação voltados à docência, é no início da carreira que descobrem os limites de seus saberes pedagógicos – o que leva alguns a rejeitarem sua formação anterior e passarem a acreditar que serão os únicos responsáveis por seu sucesso; e outros a uma reavaliação de seus processos formativos, buscando identificar a que poderão recorrer nesta etapa.

Como os professores desse estudo não contaram com a formação para a atividade docente, pelo menos no estágio inicial de suas carreiras, isso nos leva a inferir que, nesse momento, eles tenham recorrido a outros saberes que Tardif (2002) descreve como constituintes do saber docente: os saberes pessoais, os saberes provenientes da sua formação escolar anterior e os saberes estipulados pelos programas escolares e/ou livros didáticos.

Nesse processo subjetivo de construção do profissional, vai ocorrendo, simultaneamente, a reconstrução da personalidade. Para Tardif (2002, p. 108), o tempo se apresenta como “um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo que o eu-pessoal vai se transformando e torna-se um eu-profissional”. Vejamos mais alguns relatos de dificuldades pedagógicas dos docentes bacharéis:

> As minhas dificuldades são: falta de tempo, pois possuo outra atividade além da docência e isso limita tanto o desempenho em sala de aula, como o meu crescimento pedagógico; precariedade de materiais didáticos pedagógicos oferecidos pela instituição; falta de preparo pedagógico. O que acontece hoje, com a exiguidade de tempo e a forma precária de material didático-pedagógico oferecido pela instituição, embora você tenha um data show, as vezes uma televisão à disposição, você não tem uma sala grande, não tem uma qualidade de som para que você possa passar um vídeo..., então você fica limitado e nessa limitação sua, se você tivesse condições de ser preparado para achar alternativas pedagógicas para expor o conteúdo (PROFESSOR B).

É preciso que o professor se reconheça em seu novo papel, crie para si uma nova imagem, conviva com o eu-professor, enfim, desenvolva novos sentidos para a sua existência que serão cristalizados pela identidade de forma provisória. O sujeito moderno é constantemente impelido a refazer sua identidade, pois na medida em que reflete sobre o sentido das atuais identificações, é levado a modificar suas referências, provocando uma constante busca por sentido, um constante reinventar-se.

Dar sentido à nova existência, em parte, pressupõe enfrentar os desafios que se apresentam. Dentre estes, destacamos as relações interpessoais:

> Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. O trabalho docente é uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: alunos, colegas, pais, dirigentes da escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 38).

Acostumados ao tipo de relação que se estabelece em suas profissões de origem, quando chegam à escola, esses docentes se surpreendem ao se depararem com um ambiente socialmente complexo: é preciso estabelecer relações com os alunos, com os colegas, com os pais, com a comunidade. Às vezes, isso representa grande dificuldade, especialmente se o docente vem de áreas profissionais nas quais o contato humano é reduzido, como vemos a seguir:

> Como dificuldades para desempenhar a docência posso citar a falta de materiais e equipamentos fornecidos pela instituição, falta de motivação, apatia dos alunos, forma de avaliar os alunos, saber com certa antecedência a disciplina que irá trabalhar no ano e remuneração. A gente reclama que o aluno não gosta de falar, não vai na frente da sala de aula, ele acha que se você coloca ele para trabalhar, você está matando aula, mas um dos reflexos é a nossa deficiência. Se nós soubéssemos motivar e mostrar a importância, com certeza eles teriam um melhor desempenho (PROFESSOR C).

Além das relações interpessoais, a transposição didática também é apresentada como uma dificuldade inicial. Saber ajustar o conteúdo de maneira que os alunos o compreendam e ser capaz de abordar temas que contemplem os interesses do grupo representa um dos muitos desafios do novo papel. A interação permite ao professor saber como o aluno está pensando e apreender a lógica de seu raciocínio; mostra o que o aluno é capaz de resolver sozinho e suas dificuldades, assim como onde e quando deve haver a intervenção do professor (BERTONI, 2004).

É na interação estabelecida entre o sujeito, o universo sociocultural e o objeto de conhecimento que há a construção do conhecimento (MORI, 2004). Entretanto, o professor deve ter como objetivo que o aluno aprenda, adquira conceitos e saiba transformar informações em conhecimento. O aluno é o foco das atenções, numa relação dialógica que visa à aprendizagem.

O desenvolvimento de um relacionamento afetivo é a base que sustenta e desencadeia o processo de construção do conhecimento. O professor deve cultivar essa relação afetiva enquanto introduz elementos pedagógicos necessários para provocar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Mori (2004), a mediação pedagógica só pode acontecer mediante uma relação baseada na afetividade, uma vez que, para haver aprendizagem, é preciso haver interesse, motivação, curiosidade, prazer pela construção do conhecimento por parte do aluno.

> Tenho muitas dificuldades: seguir um programa; turmas com número excessivo de alunos; apatia, falta de interesse da maior parte dos alunos; diferentes tempos de aprendizagem entre os alunos; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos, e ainda posso complementar mencionando a falta de educação dos alunos, falta de conhecimento básico de matemática, falta de concentração nas aulas por parte dos alunos e falta de interesse e compromisso dos alunos (PROFESSOR D).

> Posso citar a falta de motivação ou apatia dos alunos, falta de pares para discutir a disciplina, falta de conhecimento didático-pedagógico, estabelecer limites no relacionamento com o aluno. Eu gostaria mais de ter essas discussões, por exemplo, especificamente relacionada à área que eu trabalho, análise financeira, eu me sinto isolado, não tenho com quem discutir a disciplina. Desde a montagem do material, discussão sobre esse material, dentro do próprio curso (PROFESSOR E).

O professor, em geral, quando inicia na profissão, para além de não ter um acompanhamento sistemático no contexto escolar, encontra alunos com dificuldades de toda ordem (cognitivas, sociais, emocionais etc.) – das quais precisa dar conta. São questões a se considerar ao pensar em propostas de curso de formação inicial de professores, para atuar nos diferentes espaços da Educação Básica, incluindo-se, aqui, os professores da Educação Profissional técnica de nível médio, e tecnológico, com a qualidade e o compromisso social esperados.

Uma experiência de êxito da mediação da aprendizagem, na visão de alguns professores, ocorre quando se considera o conhecimento prévio do aluno para o desenvolvimento de um novo aprendizado, levando em conta a avaliação desse aprendizado. Ressaltando a importância dos conhecimentos prévios tanto para os estudantes e ou uma revisão por parte dos professores.

> Com relação às dificuldades que eu encontro em sala de aula, também estão relacionadas com a desmotivação dos alunos a partir do segundo período do

> curso. Trabalhando com turmas de primeiro e segundo semestre você percebe essa enorme diferença de motivação, sendo que os alunos do primeiro são ativos, participam, elaboram os trabalhos e, já os alunos do segundo ano, são completamente apáticos, encontram dificuldades em tudo. Outra dificuldade é a resistência para leitura, porque nós sabemos que uma das deficiências maiores dos nossos cursos é a falta de leitura, a falta de produção de escrever pela falta de leitura e eles resiste (PROFESSORA J).

Em suma após relarem as dificuldades os professores comentaram que as principais soluções para essas dificuldades seriam o aprofundamento em seus conhecimentos didático e pedagógico, pois colaborará com suas ações em sala de aula, que vão desde o planejamento das aulas até na didática para melhorar as aulas e também o domínio de ferramentas que colaborarão para com que as aulas fiquem mais dinâmicas. Essas sugestões e propostas ficaram mais claras com as propostas descritas no próximo tópico que trataremos das propostas de ações de formação continuada de professores para o IFRO campus Porto Velho Zona Norte.

6.3 CONSTRUÇÃO COLETIVA DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, por meio dos relatos dos professores, elaboramos propostas e duas ações, uma de Formação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e um Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente, que buscaram dar suporte e melhorar a formação (conhecimento, habilidade ou competência) dos docentes do Campus Porto Velho Zona Norte, visando oportunizar momentos que dê subsídios aos professores para melhorar ou facilitar seu desempenho docente. Vale ressaltar que as ações relatadas aqui, são frutos das descobertas da pesquisa e as ações foram desenvolvidas em conjunto com a equipe do Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE), do campus Porto Velho Zona Norte, da qual o pesquisador atuou durante esse período com a função de chefe do departamento de apoio ao ensino.

Barbier (2007, p. 78) ressalta que a pesquisa-ação integral visa uma mudança pela transformação reciproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma pratica coletiva eficaz e investigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado, ela exige um contrato aberto, formal, implicando uma participação cooperativa, podendo levar a uma cogestão.

É importante frisar que estar a frente do departamento de apoio ao ensino e cursar o mestrado, foram fatores que se complementaram para a real efetivação da pesquisa, e ao relatar as ações desenvolvidas de formação continuada de professores, posso afirmar que

ambas situações corroboraram uma com a outra e se não ter um olhar atento, muitas vezes podem ser confundidas as ações na prática. Qualquer início gera ansiedade e expectativas, mesmo quando esperado e planejado. Quando esse começo é inesperado, sem preparação profissional prévia, multiplicam-se o grau de ansiedade e, como se trata da docência, essas serão mais intensas, levando em consideração que há espectadores presentes: os alunos.

Para que a transformação da realidade social, da realidade escolar e da formação docente compreendida como inicial e continuada aconteça, é preciso ressignificar a atividade docente, seu trabalho, para que tenha um sentido para os professores. Ultrapassar a concepção de professor como tarefeiro, com uma concepção que expresse a diferença no modo como o professor se relaciona com o conhecimento, porém não apenas isso. É necessário rever os processos de inserção profissional dos novos professores.

Acerca do professor em início de carreira, o que se observa é que essas preocupações com a inserção de novos membros na profissão ocorrem de maneira muito diferenciada. Essa é uma questão importante a se considerar na proposição de um currículo de formação de professores. Essa concepção de aprendizagem precisa ser ressignificada, fundamentada em uma pedagogia do trabalho, conforme Kuenzer[18] vem chamando a atenção, de modo que, para além de conteúdos e técnicas, outras questões sejam agregadas a esse ensinar. Uma pedagogia do trabalho compreendida como uma área de estudo sobre o desenvolvimento dos indivíduos num processo social e histórico do trabalho.

É possível constatar nas falas dos docentes, pois muitas das opções apontadas estão próximas da realidade escolar, tais como construir aprendizagens e trabalhar com pessoas e que mesmo com alguns dos participantes já terem cursado o mestrado, ainda necessitam de ações voltadas para a sua formação pedagógica.

> Falta melhorar o relacionamento entre os colegas com objetivo de trocar experiências sobre o fazer docente. Poderíamos ter mais momentos como esse, de compartilharmos nossas experiências, isso ajudaria muito; adquirir uma sólida base de conhecimento amplo e irrestrito que possibilite contextualizar melhor as aulas; mais experiência (PROFESSORA A).

> Para mim, existem alguns aspectos do conhecimento técnico e de cunho pedagógico que podem ser obtidos para que possa melhorar meu desempenho (PROFESSOR D).

[18] Kuenzer (1999), (2000), (2005), (2010).

É possível analisar algumas situações desafiadoras pelas quais os professores passaram, assim como sentimentos e estratégias utilizadas. Além da ansiedade, do nervosismo e da insegurança, próprias a qualquer início, agregam-se situações positivas, sendo que, ao mesmo tempo em que é complicada, essa situação é também gratificante. A estreita relação que o Ensino Técnico tem com a concepção técnica do fazer é expressa nas respostas, quando as estratégias de enfrentamento utilizadas foram à recorrência ao estudo, à pesquisa e ao domínio do conteúdo a ser trabalhado. Essa situação contribui para reforçar cada vez mais a concepção de que não basta saber o conteúdo para dar aula. Assim, em muitos casos, cristaliza-se determinada prática empírica, que, se não for acompanhada pela reflexão, compromete a capacidade de inovação que integra, ou deveria integrar, todo o processo de inserção em uma nova profissão (IMBERNÓN, 2006). Vejamos os que nos dizem os professores pesquisados:

> Aspecto pedagógico e metodológico. O aspecto técnico e o aspecto de apresentação pessoal e oral das aulas não tenho problemas, pois acaba-se assimilando com a experiência e você acaba se adaptando às características pessoais. Agora a parte metodológica e pedagógica que seria praticamente um aperfeiçoamento da área docente, isso faz falta (PROFESSOR B).
>
> Vejo que me falta conhecimento de outras disciplinas que eu não trabalho, para que possibilite uma melhor contextualização e até mesmo, exemplificação de conteúdo das disciplinas que trabalho e senti que me falta também formação didático pedagógica, isso ajudaria muito (PROFESSOR C).
>
> A formação didático-pedagógica contribuiria para melhorar meu desempenho (PROFESSOR E).

Como podemos observar nas falas, os professores participantes ainda sentem necessidades de formação que lhes ofereçam uma maior segurança nas questões didáticas e pedagógicas e ainda sobre algumas especificidades da educação profissional e tecnológica, uma vez que estão inseridos diretamente nesse contexto.

A ausência de saberes pedagógicos também se evidencia nessas falas, tendo em vista ser próprio de toda experiência pedagógica situações de avaliação entre alunos e professor. Um componente considerado muito importante é o processo de aprendizagem. Possivelmente, seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores com formação de bacharéis, inclusive com os que já trazem uma bagagem de experiência em palestras e treinamentos, considerados por muitos como suficientes para docência. O que os docentes ainda estão a aprender, e o farão no ensaio e erro da sala de aula, é a diferenciação entre uma palestra e uma

aula planejada a partir de um plano de curso. Nesse último, existem competências a desenvolver e avaliar, além das diferenças nas relações interpessoais que se estabelecem em uma palestra e uma aula regular.

As experiências em treinamentos em empresas e em palestras precisam ser ressignificadas por esses novos professores, pois auxiliarão muito no início da docência. O desenvolvimento de habilidades com um público e a organização na apresentação dos conteúdos são de grande valia, porém, carecem de continuidade e de comprometimento com a aprendizagem ao longo do tempo, que se efetiva em um componente curricular do curso técnico, além do compromisso necessário com a qualidade social desta formação.

Esses meandros pedagógicos são muitas vezes desconhecidos e os fazem lançar mão de estratégias de sobrevivência das mais variadas, como o que transparece em algumas respostas, que é a manutenção de classe e do controle em aula, através do uso do autoritarismo, aliado à preocupação em passar ou transmitir o maior volume de conteúdo possível. Outro componente pedagógico entra em questão, o conhecimento didático do conteúdo do qual ainda não se apropriaram (MARCELO, 2002), e que faz parte de uma formação pedagógica. Talvez essa não associação de organização de uma aula tradicional tenha em conta os modelos de professor que estiveram a sua frente no seu longo período de formação.

Nesse âmbito, a formação pedagógica tem seu espaço de atuação ressiginificado, pois se trata de uma cultura profissional de ordem diversa daquela em que esse novo professor está inserido. Porém, essas percepções nem sempre lhe são compreensíveis, e ele passa a interiorizar as normas, as condutas e os valores que observam nos docentes do ambiente da escola, em geral, fixando-se no que é considerado como o melhor professor da escola.

A primeira ação *Formação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)* surgiu a partir das discussões, conhecimento das necessidades dos professores do campus e leituras ocorridas na disciplina de Concepções de Aprendizagem e Práticas Curriculares, disciplina esta ministrada pela professora Dra. Josélia Gomes Neve, que abordou sobre a psicologia na formação docente, concepções sobre o processo de aprendizagem e suas implicações para o trabalho docente: as concepções da aprendizagem inatista, ambientalista, construtivista, construcionista e histórico-cultural e suas implicações para a prática pedagógica e práticas curriculares na Educação Básica. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. Mergulhado na pesquisa e compartilhando alguns anseios coma mestranda Anabela, tivemos a ideia e a iniciativa de organizarmos uma

formação utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da qual juntamente coma equipe pedagógica do campus, o DAPE, organizamos essa formação de detalharemos suas diversas ações a partir desse momento.

Essa formação visa tratar de diversos aspectos necessários ao docente atuante na educação profissional, por isso resolvemos intitulá-la *Formação Pedagógica da Educação Profissional*, ancorados em autores que dialogam com a reflexão da importância dos professores buscarem um desenvolvimento profissional continuo. A educação é um processo social, e para sua promoção é necessário à utilização de metodologias apropriadas para a formação do sujeito. Nestas condições, para atingir a finalidade da educação é importante "o entendimento dos objetivos, currículo, conteúdos, métodos e avaliação, bem como a compreensão de homem e sociedade que os sustentam" (LIBÂNEO. 2012, p. 52).

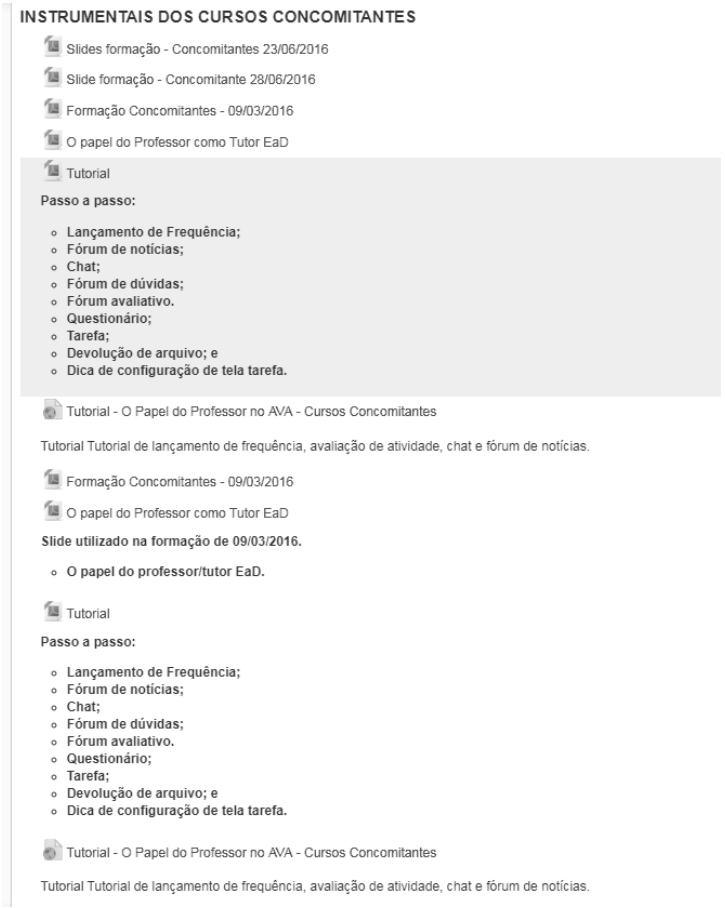
Assim introduzimos os nossos objetivos com essa formação no AVA, que visa, orientar o planejamento pedagógico e discutir possibilidades didáticas de gestão da aula na educação profissional com suporte em diferentes técnicas de ensino; Conhecer a estrutura e organização do ensino básico, técnico e tecnológico; Discutir metodologias pedagógicas; Elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino; Desenvolver, aperfeiçoar e valorizar o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e as metodologias voltadas ao uso do mesmo no Ensino Presencial; Aprimorar planejamento e prática didática por meio do uso dos instrumentos pedagógicos e formulários de ensino; Realizar o planejamento coletivo; Construir metodologias de ensino – aprendizagem voltadas para a habilitação de profissionais para atuar na educação profissional; Utilizar os processos de elaboração e construção de projetos integradores; Aplicar os recursos da Lousa Digital no aprimoramentos da prática didática.

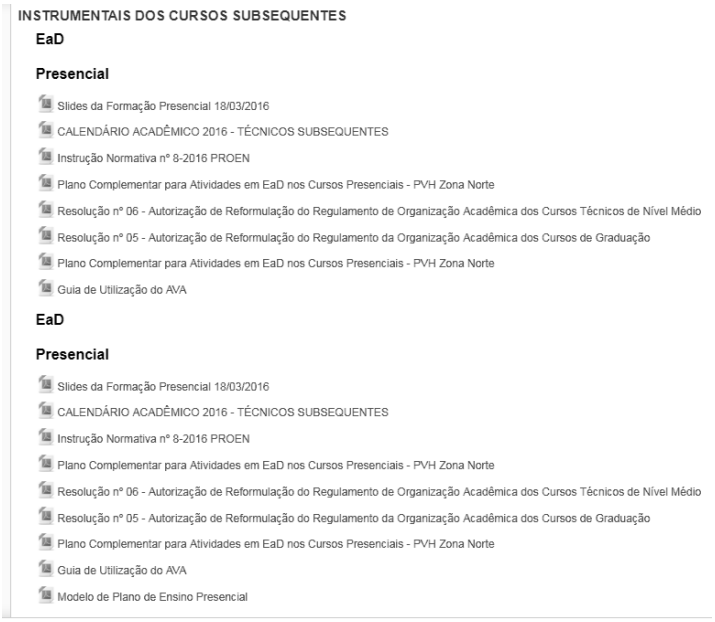
A proposta metodológica deste curso está composta de forma a promover a apreensão de metodologias de ensino cujas ações promovam aprendizagens mais significativas, e será estruturada de modo contínuo composto de momentos presenciais e EaD: Atividades presenciais: Evento de participação presencial destinado a discussão e instrumentalização de práticas pedagógicas. Consiste em atividades em diferentes formatos: oficina, palestra, minicurso, treinamento, debates entre outros. Já as atividades EaD: Evento mediado pelas TIC's utilizando o AVA destinado ao aprofundamento dos temas tratados nos momentos presenciais, bem como em discussões completas. Consiste em atividades completas ou de complementação com a utilização dos diversos recursos e ferramentas disponíveis no AVA: fórum, arquivo, página, tarefa entre outros.

Assim, o nosso espaço de formação compreende módulos temáticos complementados por materiais diversos, bem como o fórum de discussão que é um canal sempre aberto de comunicação.

Os dois primeiros tópicos abordados e disponibilizados que foram sobre os instrumentais e papel do professor considerando as especificidades dos cursos técnicos nas modalidades concomitantes (os estudantes cursam o ensino médio em uma instituição e concomitantemente o ensino técnico em outra) e subsequentes (cursos técnicos para os estudantes que já concluíram o ensino médio). Conforme podemos observar na a disponibilização no AVA na figura abaixo:

Figura 5: Formação no AVA para atuação nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.





Fonte: http://cursos.ead.ifro.edu.br/course/view.php?id=123

A formação contínua deve investir em três frentes: "investir na pessoa e na sua experiência, investir na profissão e seus saberes e investir na escola e seus projetos", de forma que o professor passe a refletir sua prática, "pensar o trabalho" (NÓVOA, 2004, p. 9). A escolha deu-se pelo fato dos professores afirmarem que necessitariam de conhecer melhor as especificidades das modalidades dos cursos ofertados pelo campus como podemos ver na fala abaixo.

> Poderíamos produzir materiais com qualidade para nossas aulas em conjunto com os demais colegas, e também é necessário que sejamos capacitados para conhecermos as especificidades das diferentes modalidades que temos aqui, principalmente, nos técnicos que as ementas são as mesmas, mas, o público do concomitante é totalmente diferente do subsequente (PROFESSOR G).

Além da formação no ambiente virtual de aprendizagem, também proporcionamos momentos de reflexões e discussões através do AVA e também presencialmente com a equipe pedagógica do campus, reforçando a importância de que para o professor ideal é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2005, p.39).

Após essa etapa disponibilizamos também no ambiente virtual de aprendizagem uma serie de uma formação que visa o aporte sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta de suporte didático e pedagógico às atividades docentes.

Assim lembramos do que Paulo Freire (2002, p. 34) nos diz em seu livro da “Pedagogia da Autonomia”, que Ensinar exige rigorosidade metódica: o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

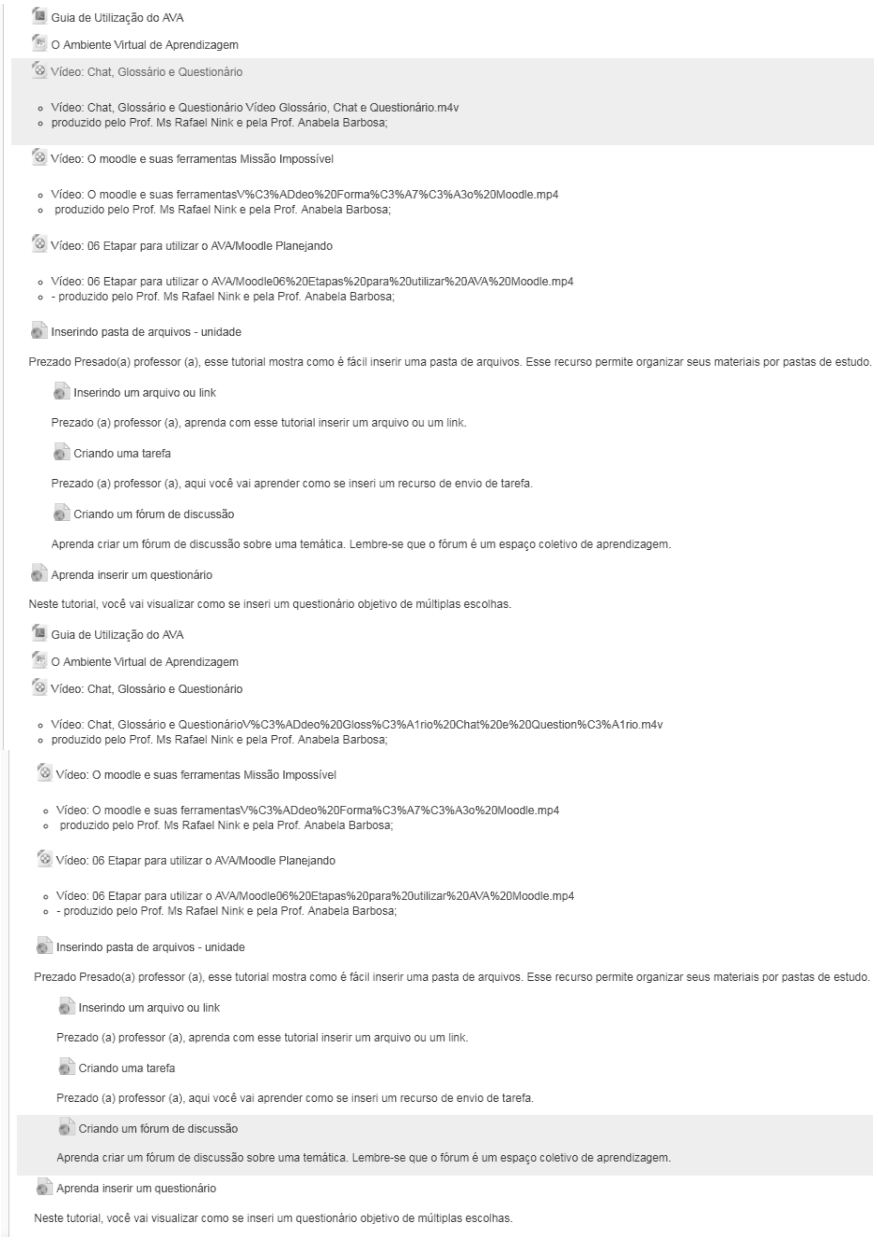
Neste intuito é que a formação continuada se faz. Para este módulo, o tema são as ferramentas do Ambiente Virtual nossos objetivos: Orientar o planejamento pedagógico e discutir possibilidades didáticas de gestão da aula na educação profissional com suporte em diferentes técnicas de ensino; desenvolver, aperfeiçoar e valorizar o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e as metodologias voltadas ao uso do mesmo no Ensino Presencial; aprimorar o planejamento e prática didática por meio do uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem: tarefa, fórum, questionário.

Assim, neste módulo temos os seguintes materiais: Guia de utilização do AVA; Apresentação: O Ambiente Virtual de Aprendizagem - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink; Vídeo: Chat, Glossário e Questionário - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa; Vídeo: O moodle e suas ferramentas - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa; Vídeo: 06 Etapa para utilizar o AVA/Moodle - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa; Tutoriais de utilização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem produzidas pela prof. Me. Sara Luize Duarte. A composição deste módulo deu-se por identificarmos algumas necessidades expressas nas falas de alguns professores:

> As minhas principais dificuldades são: seguir um programa; dificuldade com o ambiente virtual de aprendizagem; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos. Algumas propostas acerca das dificuldades: melhores condições de ambientação do professor com a educação profissional e utilização das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e um apoio através de formações mais consistentes sobre a pratica em sala de aula para o público do IFRO e para uso do AVA; um currículo mais dinâmico e entrelaçado para o curso; desenvolver pesquisas (Professora A).

Para atendermos e buscarmos diminuir as dificuldades em utilização do ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas o módulo foi criado e disponibilizado com tutoriais em vídeos conforme podemos observar nas imagens abaixo:

Figuras 6: Formação no AVA: Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem.



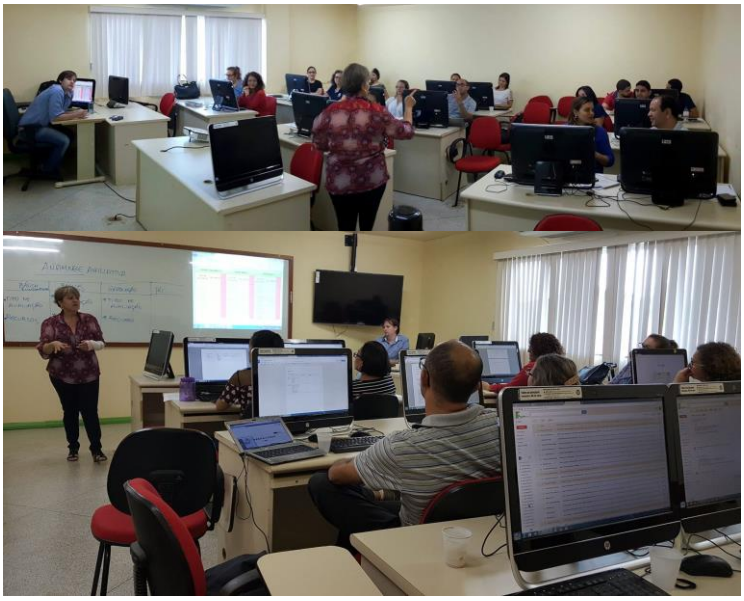
Fonte: http://cursos.ead.ifro.edu.br/course/view.php?id=123

É importante ressaltar que mesmo disponibilizado os vídeos a equipe pedagógica do campus está preparada e disponível a auxiliar aos professores orientando-os quanto as utilizações do ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, após essa ação os

professores relataram uma facilidade para execução dos vinte por cento19 que podem ser ofertados EaD nos cursos presenciais.

Após esse modulo, e ainda ancorados nas necessidades dos professores, convidamos a professora Ms Ruth Aparecida Viana[20], para ministrar uma oficina sobre Metodologia e Técnicas Didáticas para atuação na Educação Profissional, na qual a oficina foi ministrada parte presencialmente e outra parte de suporte e tira dúvidas foram disponibilizadas no AVA, a oficina na parte presencial foi ofertada no laboratório de informática do campus e o convite foi estendido a todos os professores, a participação foi de acordo com a disponibilidade, podemos observar na figura abaixo a realização da parte presencial da oficina:

Figuras 7: Oficina: Metodologia e Técnicas Didáticas para atuação na Educação Profissional.



Fonte: arquivo do autor, 2017.

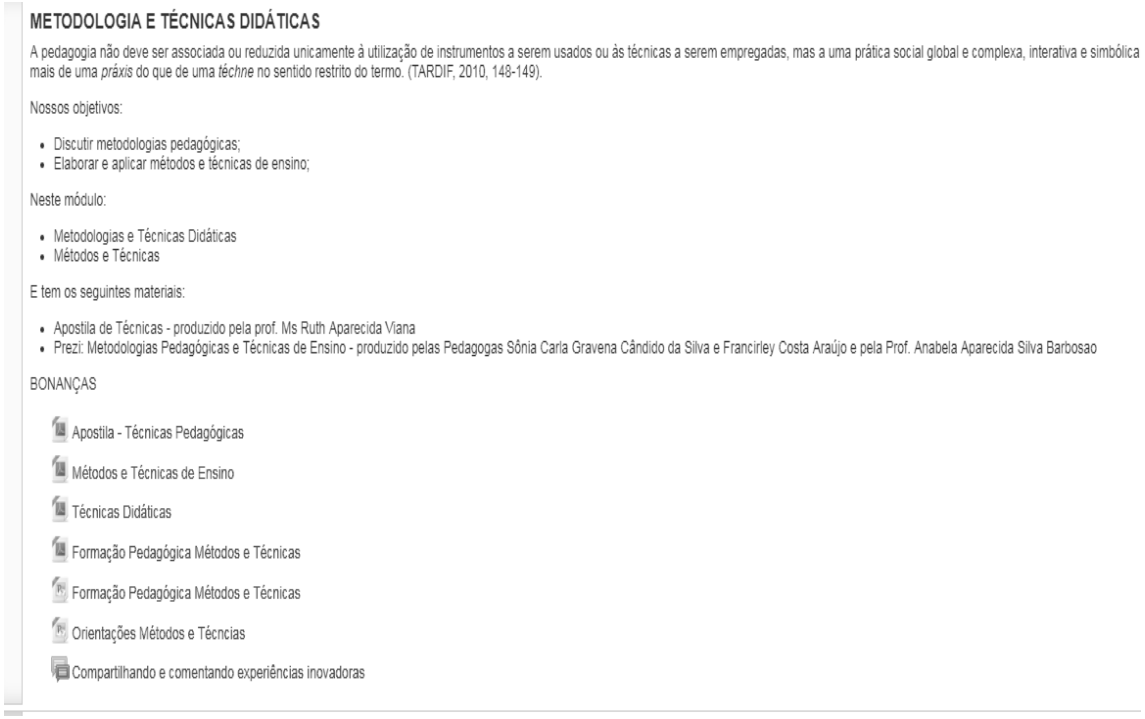
Os nossos objetivos com a oficina sobre Metodologia e Técnicas Didáticas para atuação na Educação Profissional foram criar um espaço presencial e também no ambiente virtual de aprendizagem que pudéssemos discutir metodologias pedagógicas, elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino voltado para Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto neste módulo discutimos e abordamos sobre as metodologias e técnicas didáticas, e também em métodos e técnicas voltados para Educação Profissional e Tecnológica.

---

[19] Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34).
[20] A Professora já foi professora do campus, mas, no inicio do ano de 2015 foi redistribuída para o IF de Goiás.

Além da etapa presencial como dito antes, disponibilizamos a matéria e um espaço de discussões no ambiente virtual de aprendizagem conforme podemos visualizar na imagem abaixo:

Figura 8: Modulo no Ava da Oficina: Metodologia e Técnicas Didáticas.



Fonte: http://cursos.ead.ifro.edu.br/course/view.php?id=123

Ao pensarmos essas ações estamos ancorados em Day (2001, p. 34) quando identifica cinco valores centrais para os fundamentos para o desenvolvimento da profissionalização e formação continuada de professores, que são: a aprendizagem (em que os professores são encarados com aprendentes, individualmente, com seus colegas e alunos), a participação (em que os professores se perspectivam como agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais), colaboração (em que a colegialidade é exercida dentro e fora das escolas), cooperação (por meio da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia é utilizada para documentar e discutir suas práticas bem como os resultados) e activismo (em que os professores se envolvem publicamente com as questões ligadas diretamente com a educação e a escolaridade).

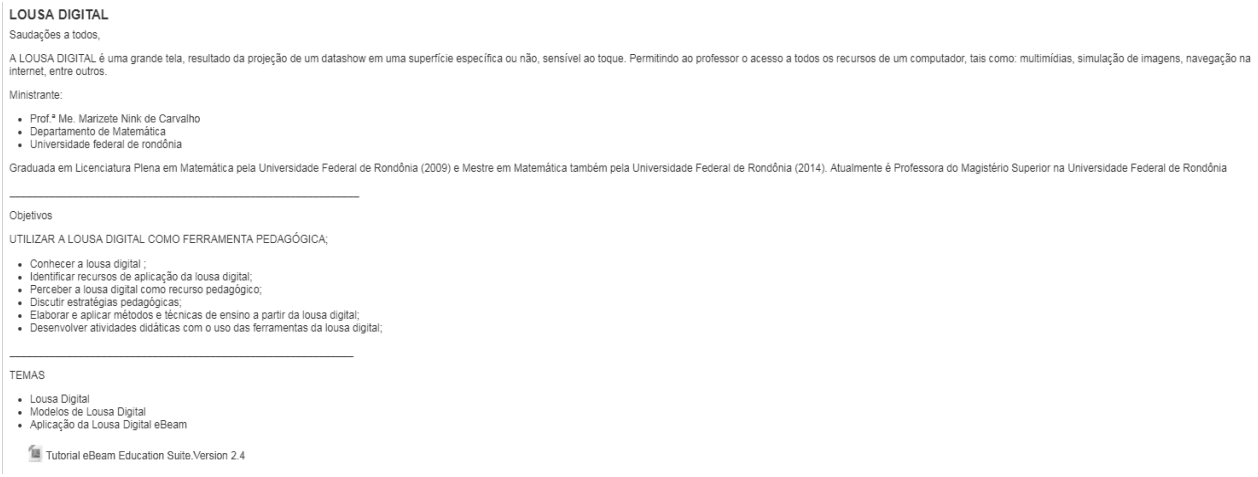
E por concordarmos que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a

pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que de uma técnica no sentido restrito do termo (TARDIF, 2010, 148-149).

Como última ação dessa etapa de formações no ambiente virtual de aprendizagem, convidamos a Professora Me. Marizete Nink de Carvalho (UNIR), para ministrar a oficina *A utilização da lousa digital*. A lousa digital é uma grande tela, resultado da projeção de um *datashow* em uma superfície específica ou não, sensível ao toque permitindo ao professor o acesso a todos os recursos de um computador, tais como: multimídias, simulação de imagens, navegação na internet, entre outros.

Os nossos objetivos com esse módulo que também tivemos uma parte presencial e disponibilizações no AVA são: utilizar a lousa digital como ferramenta pedagógica, conhecer a lousa digital, identificar recursos de aplicação da lousa digital, perceber a lousa digital como recurso pedagógico, discutir estratégias pedagógicas que podem ser trabalhadas com a lousa digital; elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino a partir da lousa digital, desenvolver atividades didáticas com o uso das ferramentas da lousa digital. Ficando o modulo disposto no ambiente virtual de aprendizagem conforme a figura abaixo:

Figura 9: Modulo no AVA da Oficina: Lousa digital.



LOUSA DIGITAL

Saudações a todos,

A LOUSA DIGITAL é uma grande tela, resultado da projeção de um datashow em uma superfície específica ou não, sensível ao toque. Permitindo ao professor o acesso a todos os recursos de um computador, tais como: multimídias, simulação de imagens, navegação na internet, entre outros.

Ministrante:

- Prof.ª Me. Marizete Nink de Carvalho
- Departamento de Matemática
- Universidade federal de rondônia

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (2009) e Mestre em Matemática também pela Universidade Federal de Rondônia (2014). Atualmente é Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Rondônia

---

Objetivos

UTILIZAR A LOUSA DIGITAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA;

- Conhecer a lousa digital ;
- Identificar recursos de aplicação da lousa digital;
- Perceber a lousa digital como recurso pedagógico;
- Discutir estratégias pedagógicas;
- Elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino a partir da lousa digital;
- Desenvolver atividades didáticas com o uso das ferramentas da lousa digital;

TEMAS

- Lousa Digital
- Modelos de Lousa Digital
- Aplicação da Lousa Digital eBeam

Tutorial eBeam Education Suite.Version 2.4

Fonte: http://cursos.ead.ifro.edu.br/course/view.php?id=123

Após todas essas ações relatadas sabíamos que poderíamos avançar em uma formação mais voltada aos aspectos didáticos e pedagógicos, visando uma maior colaboração com o desenvolvimento profissional dos professores do campus, e difundindo as discussões sobre os desafios da formação de professores com formação inicial de bacharéis, tem necessidades a serem supridas, como podemos verificar nas várias falas transcritas abaixo:

> Eu sinto hoje que falta para mim formação na área didático pedagógica e eu estamos pretendendo arranjar tempo, muito embora a instituição não valorize isso, nenhuma instituição valorize isso, mas eu tenho vontade de fazer um curso de metodologia do ensino, eu sinto muita falta de meios, porque eu acho que a aula expositiva e exercicinhos, hoje eu estou achando que é pouco. Quero tentar combater a apatia de alguma forma. Eu sinto falta disso, de alguma coisa que venha falar de meio de trabalho, como preparar a aula, formas de exposição, até mesmo de avaliação, porque costumeiramente você avalia por meio de prova escrita e de preferência objetiva, para ficar mais fácil de corrigir, é mais rápido, não tem muita discussão, e você acaba tendo graves problemas com essa situação, porque você acaba não avaliando ninguém (PROFESSOR F).
>
> Sinto falta de um acompanhamento, uma cultura pedagógica que eu não tenho, claro que você acaba sendo um prático com os anos, mas faz falta uma metodologia, mais técnica, mais apropriada para os momentos de aula, se é prática, se não é, isso eu acho que está faltando (PROFESSOR G).
>
> Para mim o aspecto da oratória, da postura em sala de aula, de conseguir prender atenção dos alunos e conhecimentos sobre psicologia, poderiam melhorar seu desempenho (PROFESSOR H).
>
> Eu acho que quanto à formação, a gente sempre tem que buscar coisas novas, pois a gente não é completo, sempre tem alguma coisa para buscar eu pelo menos me sinto sempre em busca de mais conhecimento porque acho que nunca e suficiente. Eu sempre acho que sei pouco, tanto que enquanto não pude ainda ingressar no mestrado, sempre fazendo algum curso, alguma coisa para não parar, e vou continuar sempre, não somente na formação técnica que é a que mais tenho me fixado, mas também da própria formação humana. Daí que a gente vê que a gente tem uma sede tão grande com relação a esses assuntos que, no fundo, são coisas que você já viu, já trabalhou, mas que você tem que renovar, renovar, renovar, porque senão parece que você se perde em algum momento. Quando você vai trabalhar uma disciplina diferente você sente uma maior dificuldade, dificuldade tanto de ordem técnica quanto de como trabalhar o conteúdo (PROFESSOR I).
>
> Falta-me o conhecimento pedagógico, conhecimento de psicologia da educação, conhecimento dos estilos de aprendizagem e conhecimento das teorias de aprendizagem. Se eu conseguisse aplicar isso, não só entender, aplicar esses conhecimentos para facilitar o aprendizado do aluno. (PROFESSOR J)
>
> Eu poderia melhorar meu desempenho docente se tivesse mais conhecimento didático-pedagógico e formação técnico mais ampla (PROFESSOR K).

Após as reuniões grupais e a partir das informações coletadas pelas entrevistas, definimos juntamente com os participantes do reuniões grupais, equipe pedagógica do campus

e com a colaboração do professor Diego[21], forma definidos os principais temas a serem estudados pelo grupo acerca dos saberes docentes necessários à prática pedagógica. E esses temas serviram como base para a elaboração do Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente que apresentaremos na sequência. Os temas acordados foram: Tópicos Especiais em Educação Profissional, Docência na Educação à Distância, Fundamentos de Didática, Ação Docente e seus Fundamentos, Currículo na Educação Profissional, Práticas e Instrumentos Avaliativos. Ficou acordado que no terceiro encontro da pesquisa seria necessária a participação da equipe pedagógica do campus.

Após o levantamento das informações anteriores, propusemos mais um encontro que contamos com a da participação de todos os envolvidos no processo educacional do campus, diretoria de ensino, coordenadores de curso, técnicos em assuntos educacionais, supervisoras, orientadora, além dos todos os participantes da pesquisa. Dessa forma, buscamos criar espaços privilegiados para leituras, debates e reflexões acerca das práticas pedagógicas, realizando interferências com base nas maiores dificuldades apresentadas pelos professores, de forma a contribuir para a formação docente dos mesmos.

Nesse terceiro encontro tivemos a participação dos envolvidos com a gestão e apoio ao ensino (equipe pedagógica). Primeiramente, foram repassadas as informações colhidas nos dois primeiros encontros de forma panorâmica, e logo após foi discutido o texto da professora Selma Garrido Pimenta (2012) “Formação de professores: identidade e saberes da docência ”, o texto já havia sido disponibilizado aos participantes com antecedência. Tivemos a oportunidade de discutir e refletir, e podemos perceber que estávamos no caminho certo, conforme a professora Pimenta (2012) nos sugere que os saberes pedagógicos sejam construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. E ainda de acordo com a professora Pimenta (2012), a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.

Passada essa etapa apresentamos para equipe do DAPE e para o professor Diego, que participou no terceiro encontro (com o objetivo de colaborar, por ter experiência de atuação na formação continuada de professores), os temas que detectamos que deveriam ser usados

[21] Professor do campus, mestre em educação e com uma vasta experiência em formação de professores em sua atuação em São Paulo antes de ingressar no IFRO.

como base para a elaboração do plano de ação (Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente): Tópicos Especiais em Educação Profissional, Docência na Educação à Distância, Fundamentos de Didática, Ação Docente e seus Fundamentos, Currículo na Educação Profissional, Práticas e Instrumentos Avaliativos.

Entendemos que o objetivo geral do plano é o de propiciar uma formação em serviço que contemple a integração entre teoria e prática, com o intuito de articular o conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência refletida, como requisitos indispensáveis à atuação do professor na educação básica, técnica e tecnológica no IFRO campus Porto Velho Zona Norte.

Os objetivos específicos do curso ficaram acordados que seriam os seguintes: a) Fornecer bases consistentes para a formação pedagógica de professores portadores de diplomas de educação superior que atuam na educação profissional; b) Possibilitar a reflexão sobre os referenciais da educação com vistas a integrar o conhecimento específico de professores das áreas técnicas ao conhecimento pedagógico. c) Reconhecer o cotidiano da docência em cursos profissionalizantes visando efetivar a necessária relação entre teoria e prática.

A definição da justificativa do curso ficou da seguinte forma: O Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente se estrutura a partir de uma concepção de educação que reconhece a racionalidade técnica (oriunda dos cursos de bacharelado) como patrimônio científico e cultural que deve ser ressignificado no contexto da docência. Nessa perspectiva, a tarefa de formar professores requer uma prática educativa que valorize a autonomia, a criatividade e a crítica como princípios fundamentais ao exercício do magistério. Para tanto, no âmbito da sua profissionalização, o professor deve ter assegurado um processo contínuo de reflexão e discussão que considere os conteúdos específicos apenas como ferramentas que possibilitam estabelecer vínculos entre o particular e o geral, entre o singular e a totalidade visando a produção do conhecimento do estudante, no nível de sua história de vida e de suas relações concretas. Portanto, a formação deve fornecer as bases profissionais para que, num plano educativo, os conteúdos sejam (re)elaborados tendo como referência à realidade com a qual o professor vai trabalhar.

O curso foi programado na modalidade presencial, com parte da carga horária no Ensino a Distância (EaD) para estudos independentes, definimos que o curso contemplará 6 disciplinas, divididas em 2 módulos semestrais, a definição das disciplinas manteve os temas indicados nas reuniões anteriores, ficando da seguinte forma:

Quadro n. 8 – Estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente.

MÓDULO 1				
Disciplinas	**Carga Horária**	**Aula**	**Seminário**	**EAD**
Tópicos Especiais em Educação Profissional	30h	15h	3h	12h
Docência na Educação à Distância	30h	15h	3h	12h
Fundamentos de Didática	30h	15h	3h	12h
Total do Módulo I	90h	45h	9h	36h
MÓDULO 2				
Disciplinas	**Carga Horária**	**Aula**	**Seminário**	**EAD**
Ação Docente e seus Fundamentos	30h	15h	3h	12h
Currículo na Educação Profissional	30h	15h	3h	12h
Práticas e Instrumentos Avaliativos	30h	15h	3h	12h
Total do Módulo II	90h	45h	9h	36h
Total do Curso de Aperfeiçoamento	**180h**	**90h**	**18h**	**72h**

As seis disciplinas foram destinadas uma carga horária de 30 horas para cada, divididas da seguinte forma, 15 horas de aulas, 3 horas destinadas para os seminários de encerramento das disciplinas e 12 horas de estudos independentes destinados para as leituras e pesquisas sobres os temas de cada uma das disciplinas.

A organização das disciplinas ficou dividida em seis semanas com um encontro semanal por disciplina, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro n. 9 – Organização das disciplinas do Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente.

MÓDULO 1						
Disciplinas	**1ª Semana Aula**	**2ª Semana Aula**	**3ª Semana Aula**	**4ª Semana Aula**	**5ª Semana Aula**	**6ª Semana Seminário**
Tópicos Especiais em Educação Profissional	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário

Docência na Educação à Distância	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Fundamentos de Didática	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
MÓDULO 2						
Disciplinas	**1ª Semana Aula**	**2ª Semana Aula**	**3ª Semana Aula**	**4ª Semana Aula**	**5ª Semana Aula**	**6ª Semana Seminário**
Ação Docente e seus Fundamentos	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Currículo na Educação Profissional	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Práticas e Instrumentos Avaliativos	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário

Ficou estabelecido que o Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE) fosse responsável por toda a operacionalização do curso de aperfeiçoamento em profissionalização docente. A certificação será emitida pela Diretoria de Ensino, e para obter a certificação, o participante preciso de no mínimo 60% de frequência nos encontros presenciais e participar do último encontro que serão realizados os seminários.

O projeto do curso que consta em anexo foi apresentado à direção geral e diretoria de ensino do campus e foi aprova para execução. O projeto foi elaborado com base nos levantamentos das necessidades de formação dos professores do campus e também foram pesquisadas experiências de cursos de aperfeiçoamento em profissionalização docente em outros Institutos Federais.

As inscrições se deram por manifestação de interesse dos professores, destacando que as vagas seriam preenchidas de acordo com o público alvo e com a ordem de prioridade da seguinte forma Professor EBTT Bacharel, Professor EBTT Licenciado e Técnicos em

Assuntos Educacionais de qualquer setor do campus, tivemos a aderência de 32 participantes sendo 23 com formação de bacharel.

A disciplina Tópicos Especiais em Educação Profissional foi ministrada pelo professor Diego Augusto Doimo, professor de filosofia do campus, mestre em educação e coordenador do projeto do curso, foram discutidos nos encontros semanais os seguintes temas: Práticas Formativas em Educação Profissional; A Formação Integrada; Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica; Trabalhos e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores; Concepção do Ensino Médio Integrado; Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.

Na disciplina Docência na Educação à Distância foram discutidos os temas: Profissão docente: formação, competências e habilidades no contexto da educação a distância. Cibercultura e atuação docente. Ensino-aprendizagem na EaD: instrumentos, métodos e práticas. Como os seguintes objetivos, reconhecer habilidades e competências da profissão docente indispensáveis à prática pedagógica na educação a distância, perceber a cibercultura como espaço de atuação e profissionalização docente, identificar limites e possibilidades da educação a distância no processo ensino-aprendizagem, redefinir práticas docentes adequando-as às linguagens dos suportes de mídias. Foi ministrado pela professora Ariádne Joseane Felix Quintela, diretora do Departamento de Educação à distância do Campus.

Na disciplina de Fundamentos de Didática tivemos o professor Deivid da Silva Barros a frente da disciplina, foram trabalhados os seguintes tópicos: Histórico da Didática; Histórico da Didática e seu caráter pedagógico; Histórico da Didática: as fases Naturalista-Essencialista, Psicológica e Experimental; Teorias e correntes pedagógicas: abordagens do processo ensino-aprendizagem; Teorias e correntes pedagógicas: abordagens do processo ensino-aprendizagem nas perspectivas de José Carlos Libâneo e Juan Bordenave; Teorias e correntes pedagógicas: abordagens do processo ensino-aprendizagem nas perspectivas de Demerval Saviani; Teorias e correntes pedagógicas: abordagens do processo ensino-aprendizagem nas perspectivas de Maria Mizukami.

A disciplina Ação Docente e seus Fundamentos contamos novamente com a condução do professor Diego Augusto Doimo, os temas abordados por essa disciplina foram: Das necessidades e perspectivas dos professores sobre o aprender da profissão; A escola como contexto de ação e formação do professor; A cultura escolar: estrutura, prática e *habitus*. Sobre o conhecimento profissional do professor. Na disciplina Ação docente e seus

fundamentos foi estendida para oito encontros, por solicitações participantes e do professor da disciplina. Então continuamos a disciplina com os seguintes temas: Alunos, professores e escola face à sociedade da informação; A formação do professor reflexivo; Contributos da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores; e gerir uma escola reflexiva. Até o momento conseguimos realizar até a quarta disciplina do curso, ficando para o ano de 2018 a execução das duas ultimas disciplinas para finalização do curso. Assim, demos um passo importante rumo à nova formação de professores:

> Em síntese, a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2003, p. 32).

Desta forma, iniciamos um processo de formação continuada com base na reflexão sobre a prática numa perspectiva coletiva com foco na instituição e nos professores e alunos que a constitui escola como um espaço de trabalho e formação, digo iniciamos, acreditamos que essas ações foram somente o ponta pé inicial, pois esperamos que a formação continuada deve ser algo permanente no contexto atual do IFRO no Campus Porto Velho Zona Norte. Nesse momento, a partir do que já foi realizado não há que se falar em desistência e acomodação, e sim, em perseverança nos objetivos e esperança nas transformações que virão devido às ações que foram e serão mobilizadas após esse trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo versou sobre a formação pedagógica dos bacharéis atuantes nos cursos da área de Gestão e Negócios, e deixamo-nos nortear pela seguinte questão norteadora: como pode ocorrer o processo de formação continuada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis e que ao mesmo tempo se adeque às especificidades do Ensino Técnico Profissional? Os principais objetivos são: a) investigar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de gestão e negócios do IFRO; depois: b) verificar as principais dificuldades relacionadas à prática pedagógica dos professores com formações de bacharéis, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe pedagógica do campus; suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderiam ocorrer na realidade em que estão inseridos e, por fim: c) Construir coletivamente um plano de ação interno de formação continuada. Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos a pesquisa qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação com foco em uma proposta de intervenção na realidade profissional, que tem como temática a formação continuada de professores da Educação Profissional.

Desta forma, a pesquisa-ação proporcionou a identificação do perfil dos participantes da pesquisa, por meio dos encontros com o grupo que proporcionou que os professores bacharéis tivessem a oportunidade de falar acerca da sua prática pedagógica, suas principais dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe da pedagógica do campus, suas opiniões acerca da formação continuada e sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos.

Assim, também por meio dos encontros tivemos a oportunidade de proporcionar momentos de estudo e reflexão relevantes ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar. Como também efetuar um levantamento coletivamente das possíveis interferências pedagógicas com base na teoria educacional existente, de forma a contribuir para a formação continuada dos professores. E por fim, tivemos a oportunidade de construir coletivamente um plano de ação interno de formação continuada, da qual relatamos no texto todas as ações desenvolvidas.

Com esta pesquisa-ação entendemos que os professores apresentam grande compromisso, pois não houve incentivo externo para que ficassem motivados para a ação, para convencê-los a refletir sobre a própria prática. O que houve, ou, o que há, nitidamente, é a vontade de melhorar a própria prática. Essa visão foi importante nesse momento de desenvolvimento de pesquisa, de reflexão sobre as compreensões dos professores e de intervenção na prática. Quanto às compreensões, e alguns muitas vezes verdadeiros apoios da ação e das falas cotidianas dos professores, também foram repensadas por vários docentes durante o processo de pesquisa-ação. Muitas vezes as concepções sustentam o trabalho docente, mas os mesmos nem têm consciência delas. Assim, o processo de pensar sobre e pensar com os outros possibilitou a tomada de consciência de algumas ideias e, ao mesmo tempo, quase que imediato, a alteração dessas concepções.

O que nos causa uma maior determinação é o fato de sabermos que durante todo o processo da pesquisa-ação se configura como um processo de formação. Quando proporcionamos um momento em que todos tiveram a liberdade para falar sobre sua ação docente, as belezas e desafios desse ofício contribuíram com a construção da identidade profissional desses professores, além disso, iniciamos um processo reflexivo extremamente importante.

Fato que nos motiva, é saber e ouvir depoimentos daqueles que não puderam participar do processo da pesquisa que gostariam de ter participado, e também que os demais professores do campus anseiam por uma formação continuada existente que seja de fora a contribuir efetivamente para o fazer docente. Outro ponto importante é saber que a diretoria de ensino, direção geral do campus e equipe do departamento de apoio ao ensino estão dispostos a empenharem esforços para que as ações como essas se tornem uma cultura no campus, e que também, já está se pensando em elaboração do curso de especialização em profissionalização docente, pelos gestores do campus.

Portanto, entendemos que a pesquisa veio ao encontro do que defende Nóvoa (2009) quando propõe uma formação de professores construída dentro da profissão e afirma que "propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho" (NÓVOA, 2009, p. 19).

Nesta mesma visão, compreendemos com Gadotti (2003) que o legado desse trabalho consiste em uma mudança no olhar de muitos docentes para si mesmos, enquanto profissionais que carecem de formação contínua para que, numa visão emancipadora, não

sejam apenas capazes de transformarem a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também possam formar pessoas. Contribuímos efetivamente com professores não licenciados, vindos de formações diversas à docência, a refletirem sobre sua prática e, principalmente, compreenderem a importância da formação para construção de suas identidades profissionais e melhoria de suas aulas.

Além disso, a pesquisa proporcionou uma mobilização não somente desses professores participantes, mas de todos os docentes e equipe técnica que compõem o quadro de servidores do IFRO no Campus Porto Velho Zona Norte, em torno de um objetivo comum: pensarmos ações que proporcionam o Desenvolvimento e a Formação Continuada de Professores em serviço.

Desta forma, iniciamos um processo de formação continuada com base na reflexão sobre a prática numa perspectiva coletiva com foco na instituição e nos professores e alunos que a constitui escola como um espaço de trabalho e formação, digo iniciamos, acreditamos que essas ações foram somente o ponta pé inicial, pois esperamos que a formação continuada deve ser algo permanente no contexto atual do IFRO no Campus Porto Velho Zona Norte. Nesse momento, a partir do que já foi realizado não há que se falar em desistência e acomodação, e sim, em perseverança nos objetivos e esperança nas transformações que virão devido às ações que foram e serão mobilizadas após esse trabalho.

Enquanto pesquisava, eu também me transformava, a sala de aula passou a ser um universo de possibilidades, comecei a estabelecer um processo de reflexão e tomada de consciência acerca das formas de avaliação da aprendizagem, práticas e estratégias de ensino e instrumentos e ferramentas utilizados em sala de aula e forma deste contexto.

Muitas vezes, há a percepção de minha prática docente permeada por modelos reprodutivos, no movimento da reflexão, esta reprodução tornou-se fator da tomada de consciência no que as minhas, eu faço escolhas sobre o que julgo mais eficiente e percebo que este deve ser um movimento constante, na busca pela formação contínua e certamente.

O objetivo desta pesquisa se cumpre, mas certamente esta pesquisa levanta uma série de outras questões, que podem alimentar futuros estudos acerca da temática de formação de professores bacharéis atuantes no ensino neste país. Decidimos colocar o ponto final na dissertação, mas um texto nunca está completo, tem sempre algo a ser dito, a ser acrescentado a ser questionado, a ser deletado.

Acrescentamos que é interessante olhar a profissionalização docente e a formação do professor lançando mão de uma das metamorfoses anunciadas pelo *Zaratustra de Nietsche*[22] – O modo criança. Destacamos a força da criança[23].

> A política cognitiva inventiva como abertura para as virtualidades. Porém, não se trata de uma "evolução de formas", mas antes de um desdobrar de modos: um movimento para uma existência inventiva. É aí que a questão da formação do professor encontra-se com as metamorfoses nietzscheanas. É um movimento de criação de possibilidades de invenção de si e do mundo, num exercício diário. Como alguém aprende a ser professor? Aprendizagem para uma existência inventiva! Como este "como" se desdobra? Ou seja, em que se constitui o "aprender" a ser professor? A questão da aprendizagem: que aprendizagem? Não estamos nos referindo ao aprender que se constitui como saída de um estado no qual não se sabe algo, para um estado no qual se passa a saber este algo (CLARETO, 2011).

Não é o "estado de se saber algo", mas o processo, a passagem, o momento: "Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita..." (DELEUZE, 1968/2006, p. 160). Nesta visão, as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de Gestão e Negócios do IFRO, não se esgotarão, pois conforme os acontecimentos e o viver dos docentes, novas perguntas e necessidades surgirão para um contínuo reaprender.

---

[22] Nietzsche apresenta as três metamorfoses do espírito em "Os discursos de Zaratustra" (Nietzsche, 1885/2006, pp. 51-53): "Três metamorfoses, nomeio-vos, do espírito: como o espírito se torna camelo e o camelo, leão e o leão, por fim criança" (p. 51).

[23] Para maior aprofundamento sugerimos a leitura do texto intitulado *Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação de professor*, de Sônia Maria Clareto (UFJF).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2007.

BERTONI, Claudia – Jogo e mediação social – um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem em alunos do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. PUCSP - São Paulo - 226 f. s.n. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 03 Dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 Jan. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 Mar. 2016.

CANDAU, Vera . M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZIKAMI, Maria das Graças N. (Org's.) **Formação de professores**: tendências atuais Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CLARETO, Sônia. Como alguém aprende a ser professor? Políticas Cognitivas, aprendizagem e Formação do Professor. In: Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Livro 2, p. 51 – 61 Orgs.: FONTOURA, H; SILVA, M. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

COSTA, Maria Adélia da. Políticas de formação de professores da educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. 2012. Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

COUTO, Rosa Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonçalves Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAY, Christopher**. Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Roberto Machado. São Paulo: Editora Graal,1968/2006.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n.16, p.181-191.2000.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processo de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa: v.VIII, n.1,p.29-47, 1999.

FARIAS, K S. C. dos S. Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868–1889): ouvindo fantasmas imperiais. 2014. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. (org) **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. Editora Senac São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência. 2010. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em educação) PUC/RS. Rio Grande do Sul.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos** – Teoria, Prática e Proposta. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1999, P. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**.Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Org.). **Viver e Contar:** experiências e práticas de professores e Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

HERNECK, Heloísa. R. & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência**: impacto de um programa de formação continuada. In MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs) Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KINCHELOE, Joe L. . "**A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno". Trad. Nize Maria campos Pellanda, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Claudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** São Paulo: Atlas, 2000.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In:

MORI, Kátia Regina Gonçalves – A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola. Dissertação de Mestrado. PUCSP - São Paulo - 138 f. s.n. 2004.

MORIN, Edgar. "**Ciência com Consciência**". Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In **Formação Contínua de Professores** - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Anely Silva. A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2016, 130f.

PATRÍCIA, Márcia Ângela. Programa "além das letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. Dissertação (Mestrado em educação). UNIR - Porto Velho-RO, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Líria Aparecida. O processo demediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico. 2007. São Paulo. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade cidade de São Paulo. São Paulo.

PERRENOUD, Philippe; et al. **As competências para ensinar no século XXI** – a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação – Vol. I).

PIMENTA, Selma Garrido; **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.3, n 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação,

RABAÇAL, Myriam da Costa Hoss. Dinâmica do magistério do 3º grau. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 26-32, dez. 1998.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo. 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELLES, João Antonio. **A trajetória narrativa**: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (org) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d´ÁVILA, Cristina (Orgs.) **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WITTACZIK, L. S. **Educação Profissional no Brasil**: histórico. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. EDUCA, Lisboa 1993.

APÊNDICE

Apêndice A – Levantamento das dissertações sobre formação de professores no mestrado acadêmico da UNIR.

Formação de professores		
Título	**Defendida por**	**Ano de defesa**
A Formação Docente na Amazônia Ocidental: Uma Análise Desde O Estágio Curricular Supervisionado Em Educação Física Na Unir	Josué Jose de Carvalho Filho	2015
Os Paradigmas Atuais Da Formação Docente: Olhares Sobre O Pibid	Sara Passos de Lima	2015
A Formação Dos Professores Que Atuam Na Classe Multisseriada Na Área Rural No Sul Do Amazonas	Juliane Santos Dias	2015
A Identidade Profissional Do Professor Formador De Professores Para A Educação Inclusiva: Formação Docente E Práticas Pedagógicas	Nayra Suelen de Oliveira Martins	2015
Programa "Além Das Letras": Um Estudo Sobre A Formação De Professores Alfabetizadores Da Rede Municipal De Ensino De Ariquemes-Ro	Marcia Angela Patricia Marroco	2015
Formação Docente: Sua Contribuição Para Preservação E Restauração Do Patrimônio Cultural Da Estrada De Ferro Madeira Mamoré	Marcos Antonio Shreder da Silva	2015
Identidades Indígenas: Um Olhar Para O Curso De Licenciatura Em Educação Básica Intercultural De Rondônia.	Maria Isabel Alonso Alves	2014
Formação De Professores De Sociologia: Possibilidade De Crítica À Sociedade De Massas.	Rafael Ademir Oliveira de Andrade	2014
Formação Inicial: A Contribuição Para O Uso Pedagógico Das Tic Na Educação Básica - Um Estudo No Curso De Pedagogia Da Ufmt/Campus Cuiabá	Andréia Nunes de Castro	2014
Os Desafios Da Formação Docente Na Aprendizagem Dos Alunos Com Surdez Da Rede Municipal De Ji-Paraná/Ro.	Jusiany Pereira da Cunha dos Santos	2014
A Escola De Dom Francisco Xavier Rey: História Da Formação De Professores No Vale Do Guaporé	Sílvio Melo do Nascimento	2014
Formação Docente Para Os Desafios Da Educação Inclusiva: Um Estudo A Partir Das Salas De Recursos Multifuncionais Em Porto Velho/Ro	Sônia Carla Gravena Cândido da Silva	2014
Formação De Professores De Química Na Amazônia: Um Estudo Na Universidade Federal De Rondônia	Denny Vitor Barbosa Ramos	2014
A Formação Continuada E Os Projetos De Trabalho Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Estudo Na Cidade De Vilhena/Ro	Andrea Priscila Bertozzi	2013
A Formação Do Professor De Matemática E Os Desafios Da Inclusão Das Tecnologias De Informação E Comunicação Na Prática Pedagógica.	Carma Maria Martini	2013
Contradições Entre As Políticas Públicas Do "Pcn" E "Pnld 2011": Uma Análise Da Arqueologia Brasileira Nos Livros Didáticos De História.	Danilo Curado	2013
Atendimento Educacional Especializado: Trabalho E Formação Docente	Geisa Cristina Batista	2013
Democracia E Mudança Educacional: A Influência Do Magistério Na Política De Formação Docente	Lara Cristina Cioffi	2013
A Formação Docente E Os Desafios Da Diversidade Na Prática Pedagógica De Egressos Do Curso De Pedagogia Da Unir Campus – Ji_Paraná/Ro	Neidimar Vieira Lopes Gonzales	2013
Mídias Na Educação: Práticas Formativas E Trabalho Docente - Vale Do Rio Madeira (2009 - 2012).	Ariadne Joseane Felix Quintela	2013
Educação Ambiental Na Formação Docente: A Concepção Do Curso De Pedagogia Da Universidade Federal De Rondônia	Renato Fernandes Caetano	2013
Formação Docente Na Região Da Tríplice Fronteira Brasil, Bolívia E Peru: Um Estudo Comparativo.	Adão Costa Silva	2012
Estágio Curricular E Sua Contribuição Na Formação Docente Do Pedagogo: Um Estudo De Caso Em Uma Instituição De Ensino Superior (Ies) De Porto Velho - Ro.	Claudelice Alves Pereira Varella	2012
A Relação Entre O Uso Das Tic E As Concepções Pedagógicas Do Professor: Um Olhar No Curso De Pedagogia Da Ufam De Humaitá-Am	Simône de Oliveira Alencar	2012
Formação Docente E Educação De Surdos: Um Encontro Com A Diferença, Cultura E Identidade Surda.	Dulcilene Saraiva Reis da Silva	2011
A Formação Do Licenciado Em Física Na Unir: Um Estudo De Caso No Campus De Porto Velho	Roberta Lavor Serbim Uchôa Lopes	2011

Apêndice B - Falas dos sujeitos da pesquisa

Formação inicial do professor

O objetivo dessa questão consiste em investigar se o professor antes de iniciar sua carreira como docente, teve alguma formação, preparação ou experiência prévia como docente, seja por iniciativa própria ou principalmente se a instituição teve a preocupação de fornecer tal preparação aos seus novos docentes para que estes pudessem iniciar e desenvolver suas atividades.

Professora A— Antes de ingressar na carreira docente no IFRO, cursei no ensino médio, o extinto curso normal, o qual objetivava formar professores para atuar no antigo ensino de 1º grau, atual ensino fundamental. Logo que passei no concurso para docente, a instituição ofereceu através de professores da área de educação, algumas reuniões e oficinas rápidas de ambientar o docente na instituição. Tais cursos ocorriam simultaneamente às aulas que eu já havia iniciado a ministrar na universidade.

Professor B— Antes de ingressar na carreira docente como professor concursado, trabalhei como professor em instituições de ensino privadas, portanto já tinha experiência como professor. Mas por outro lado, não tive qualquer outro tipo de preparação prévia para assumir suas funções. No primeiro dia de aula confesso que minha vontade era de sair correndo e não ficar lá dentro. Minha primeira aula foi em uma turma do curso técnico e desde fatores simples de como entrar na aula como se apresentar, como fazer a apresentação inicial, conteúdo, a falta de orientação da coordenação, tudo isso, me deixou muito inseguro.

Professor C— Não tive nenhum tipo de formação ou preparo para iniciar minha carreira docente, mas também trabalhei como professor em outras instituições antes de ser professor efetivo do IFRO. Apenas para realização do concurso, busquei informações didático-pedagógicas para a etapa da prova didática. Para o concurso eu procurei professor de metodologia para me dizer o básico, como preparar um plano de aula, como utilizar as mídias em uma aula e mais nada, nenhuma formação específica. Então a gente foi dando a cara para bater, tentando superar isso na frente dos alunos, de preferência com o conhecimento técnico, superar as dificuldades didático-pedagógicas e isso a gente vem tentando fazer até hoje. (...). No mestrado que a gente teve metodologia do ensino superior, mas depois de já estar atuando no ramo, se é que aprendi alguma coisa na parte didático-pedagógica, foi atuando no dia a dia.

Depois por estar atuando na área, essa prática do dia a dia foi fundamental para superar essas dificuldades de sala de aula.

Professor D— Antes de iniciar minha carreira docente no IFRO, ministrei aula em cursos técnicos em instituições, realizei um curso de especialização em contabilidade e fui instrutora do SENAC, mas após ter passado no concurso, não recebi nenhum tipo de formação ou treinamento por parte da instituição. A minha experiência como professora começou como docente em cursos Técnicos da área, onde tive uma experiência muito boa, pois primeiramente eu gostava de dar aulas, achava que tinha vocação para ser professora. Quando eu pensei em trabalhar em cursos superiores, fiquei um pouco receosa, pois julgava que não tinha experiência e conhecimentos suficientes para enfrentar esse novo desafio e foi quando resolvi fazer a especialização, onde tive a disciplina de 'Metodologia do Ensino Superior'. Também fui instrutora do SENAC, onde eram fornecidos cursos de habilitação para ser instrutora. Todos esses cursos contribuíram para que eu me sentisse mais segura quando comecei a lecionar no ensino superior.

Professor E—Ao iniciar minha carreira como professor efetivo no IFRO, fui professor em instituições de cursos de qualificação, e também antes do concurso realizei um curso de especialização na minha área de formação, não tive nenhum tipo de preparo, nenhum direcionamento, o foco principal da formação sempre foi o trabalho profissional, em nenhum momento pensei em trabalhar como professor, só que as circunstâncias foram me levando para o magistério e acabei trabalhando.

Professor F— Não tive nenhuma preparação ou formação para desenvolver a docência, antes de iniciar a carreira docente no IFRO. Dois anos depois de me formar, fui aprovado no concurso, nunca tinha dado aula na minha vida, a primeira aula efetiva que eu dei foi na banca do concurso (...) eu nunca tinha me interessado pela situação de ser professor até aquele momento, daí eu tive que pedir conselhos inclusive para fazer plano de aula, o que usa, o que não usa, eu não tinha a menor noção.

Professor G— Tive experiência em 1995 como professor em instituições privadas, antes de ser concursado, mas não existiu nenhuma preparação prévia para a docência do ensino além da experiência como professor em outras instituições. Quando comecei como docente, não tinha teste nenhum era por convite, um professor que me convidou disse que eu daria Contabilidade I e II para os cursos de economia e administração, me deu os programas eu fui para casa montei e assim virei professor, sem nenhuma, inicialmente, aptidão e para ser franco

nem interesse, não tinha no meu planejamento de vida ser professor, foi por acaso, porque antes de eu me formar eu já tinha o meu escritório, então eu me formei fui para lá ser profissional lá fora, mas me tornei professor dessa maneira.

Samuel— O professor H igualmente Ao professor "G", iniciou como professor em instituições privada convidado e em seu relato afirmou que não teve qualquer outro tipo de formação ou preparação a não ser a pratica antes de entrar no IFRO. Também a Professora I não teve nenhuma preparação ou formação prévia para assumir a função de docente. Apenas realizou antes de iniciar a docência, um curso de especialização.

Professora J— Antes de iniciar minha carreira docente no IFRO, realizei um curso de formação de professores do ensino médio, curso de formação de professores com duração de 460 horas, que objetivava lecionar para o extinto curso técnico em contabilidade, depois também realizei dois cursos de especialização, sendo um em contabilidade e o outro especificamente sobre metodologia do ensino superior. Também trabalhei como professora em outras instituições antes do concurso. Logo que aprovada no concurso, por parte da instituição não tive nenhuma formação, treinamento ou preparo para assumir a docência.

Professora K—Ao iniciar a minha carreira docente como professora concursada, conclui um curso de especialização em contabilidade e também realizei um curso de formação pedagógica. Depois, logo que passei no concurso, não recebi nenhuma preparação ou formação da instituição para iniciar a docência. Eu fiz o concurso para professor, não esperava passar, mas passei. Antes de iniciar como efetiva aqui eu também já tinha uma perspectiva de trabalhar com essa área de ensino, na docência e eu fiz um curso de formação pedagógica para professor com o objetivo de me inteirar das Leis de Diretrizes e Bases, enfim, me inserir um pouco dentro do contexto da formação de professor. E aqui no IFRO, eu também tinha essa ideia também de que mesmo sendo efetiva, eu ia chegar aqui e teria todo um preparo uma condução, que alguém me pegaria pela mãozinha e falaria aqui você faz assim, aqui você faz assado, etc. (...), mas, realmente eu me senti muitas vezes, e o início foi o mais difícil, jogada na cova dos leões, você tinha um programa para cumprir e se vire. Então, eu senti muita falta de apoio, a formação de como você atuar em sala de aula, como você saber lidar com o aluno, nossa, tudo isso aí realmente fez falta. Eu também fiz a especialização, antes de entrar como docente, e então foi um intervalo de mais de dez anos e na época da minha especialização, a disciplina de metodologia do ensino superior não tinha.

Formação pedagógica do professor

Nesta questão, busca-se identificar se o professor (a) obteve algum tipo de formação pedagógica e se obteve, em que nível essa foi obtida (ensino médio, graduação ou pós-graduação). Se o (a) professor(a) considera esse tipo de formação importante para o desempenho de sua função docente.

Professora A— A minha primeira formação direcionada para a educação, foi no antigo segundo grau, o Curso Normal para trabalhar com crianças, mas aí, como formação específica para lecionar no ensino superior, num primeiro momento eu tive na especialização a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, porém como é uma disciplina muito rápida e não proporcionou a pratica, ainda me sentia insegura para entrar em sala de aula para o publico adulto.

Professor B— O único contato com formação pedagógica que tive, foi durante a realização do mestrado, que cursei após ingresso no IFRO. Foram dois anos, até que a gente vai aprendendo mais com a parte empírica, testando o que funciona o que não funciona, mais com certeza a falta de preparo pedagógico foi crucial. A formação ou o treinamento na área pedagógica é necessário, pois, por exemplo: quando você passa num concurso para a receita federal você tem seis meses de treinamento, para ser um técnico ou um auditor, para o INSS você tem seis meses de treinamento, para a polícia federal da mesma forma. O que falta para nós é um treinamento, fez o concurso e passou e não tem experiência pedagógica e nem um treinamento ou um aperfeiçoamento profissional nessa área de ensino.

Professor C— Somente fui ter algo sobre formação didático pedagógica na especialização e no mestrado os quais foram na área técnica, com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Porém, considero fundamental esse tipo de formação para o desempenho de da minha função com docente e tento superar essas deficiências com o conhecimento técnico.

Professor D — Enquanto era professora em cursos técnicos, realizei um curso de formação de professores com duração de 460 horas, o qual tinha por objetivo dar formação didático-pedagógica para os professores que não possuíam licenciatura. Na especialização, cursei a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Eu acho que essa habilidade é importante mais para quem está disposto a fazer alguma coisa, pois adianta você conhecer um monte de habilidades, de técnicas de conhecimento da tua área, mas você não está com vontade de passar isso, você não está se importando se o aluno está querendo ele que vá buscar assim como você foi buscar. Já que nunca ninguém me ensinou, nunca ninguém me deu de mão

beijada aqui, porque eu vou querer que você aprenda também? Então eu lhe dou as condições mínimas e o resto você tem que criar, aí não adianta, é por isso que eu acho que a boa vontade ela faz muita coisa, é o ingrediente principal, pois não adianta você conhecer uma série de técnicas, se você não está afim de passar.

Samuel— O professor E, como formação ou preparo pedagógico, citou a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que cursou na especialização, porém considera esse tipo de formação ou preparo importante para o desempenho da função docente.

Professor F — Eu não tive nenhum tipo de formação nessa área. Mas considero essencial para o professor poder desenvolver suas atividades com maior competência. (...) se tenho algum domínio de didática hoje, vem efetivamente da prática, então a sala de aula se tornou um laboratório, em alguns momentos errando para aprender. O pior ano foi o primeiro, pois peguei uma turma do ultimo período do curso e havia aluno que tinha MBA na FGV. Daí eu parei e pensei, o que é que eu estou fazendo aqui. A saída foi pegar e estudar. Mas então, formação didático-pedagógica não tive nenhuma e sinto muita falta, sinto carência, porque as aulas acabam ficando só expositivas e você vai tratar uma coisa diferente, você acaba descobrindo que você não tem o domínio da técnica.

Professor G — Não possuo nenhuma formação pedagógica, o conhecimento que possuo, foi adquirido para realização da prova didática exigida pela banca examinadora, quando da realização do concurso. Considero que deveria existir uma formação didático-pedagógica para poder ingressar na docência, ou que seria primordial um período de formação para os que estão ingressando.

Professor H —Eu também não tive esse tipo de formação, aliás, pude ver um pouco de metodologia do ensino superior na especialização, que não acresceu muita coisa nesse sentido.

Professor I — O que eu tive de subsídios, digamos, nessa área da educação foi o que tive na especialização, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Acredito que não adianta ter somente a técnica se você não tem aquilo que é próprio do professor de saber transmitir, pois tem muitos professores que tem um conhecimento tão grande, um domínio da matéria, mas não consegue transmitir para os alunos. Acho que é um conjunto de fatores que proporcionam ao professor transmitir o conteúdo com melhor compreensão para o aluno, sendo que muitas vezes o professor nem possui completo domínio do conteúdo, mas consegue transmitir mais

facilmente aos alunos. As técnicas representam um respaldo para a gente, pois quando a gente chega na sala-de-aula, a gente sente falta disso.

Professora J — No caso, eu e alguns colegas, somos especialistas, ou pelo menos temos o título de especialistas em metodologia do ensino superior. Claro que o fato de ter feito o curso, não quer dizer que aplique, mas no caso do Esquema 1 era mais voltado para a atuação em sala de aula, pois ele tinha um supervisor avaliando a tua aula, embora era para o antigo segundo grau. Então no meu caso tive o esquema 1, a especialização em metodologia do ensino superior, no mestrado especificamente a disciplina de metodologia do ensino superior. Então hoje, eu acredito que eu tenho pelo menos em títulos, alguma coisa que me dê subsídios. Eu discordo do ouvimos algumas vezes que somente um acompanhamento pedagógico seria importante, mas não necessária uma formação pedagógica. Eu acho assim, que se nós profissionais vamos para uma sala de aula sem uma formação pedagógica, em um mínimo de conhecimento de psicologia da educação, ou a postura, ou o jeito de dar aula, a relação professor e aluno, os critérios de avaliação, com certeza não sai a coisa. Eu acho imprescindível, eu acho que a grande falha aqui é justamente por não termos formação pedagógica efetivamente.

Professora K — A única formação tive sobre o aspecto pedagógico, foi o curso de formação pedagógica, mas o curso que a gente fez ele abrangeu de forma muito resumida as questões didático-pedagógicas. Tive lá algum contato com Jean Piaget, Vigotski, indisciplina, algumas coisas assim, tive uma noção mais muito limitada.

Dificuldades encontradas para desempenhar a docência

O intento desta questão, está em identificar por meio do relato do (a) professor(a), quais são as dificuldades que encontra no dia a dia da profissão docente para desempenhar suas funções.

Professora A — As minhas principais dificuldades são: seguir um programa; dificuldade com o ambiente virtual de aprendizagem; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos. Algumas propostas acerca das dificuldades: melhores condições de ambientação do professor com a educação profissional e utilização das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e um apoio

através de formações mais consistentes sobre a pratica em sala de aula para o publico do IFRO e para uso do AVA; um currículo mais dinâmico e entrelaçado para o curso; desenvolver pesquisas.

Professor B— As minhas dificuldades muitas, tais como limitação nos conhecimentos pedagógicos que influenciam diretamente no desempenho em sala de aula, dificuldades com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, a produção de tutoriais seriam uma boa, pois sempre que tivéssemos duvidas podíamos assistir os tutoriais novamente. O que acontece hoje, com a exiguidade de tempo, embora você tem um data show, as vezes uma televisão à disposição, e computadores, você não tem dificuldades de utiliza-los..., então você fica limitado e nessa limitação sua, se você tivesse condições de ser preparado para achar alternativas pedagógicas para expor o conteúdo. Para tentarmos diminuir ou solucionar essas dificuldades, poderíamos ter formações e capacitações que favorecesse o entendimento das especificidades da educação profissional, utilização do ambiente virtual de aprendizagem e também como repassar os conteúdos de uma forma mais atrativa para os nossos alunos.

Professor C— Como dificuldades para desempenhar a docência posso citar a falta de materiais e equipamentos fornecidos pela instituição, falta de motivação, apatia dos alunos, forma de avaliar os alunos, saber com certa antecedência a disciplina que irá trabalhar no ano e remuneração. A gente reclama que o aluno não gosta de falar, não vai na frente da sala de aula, ele acha que se você coloca ele para trabalhar, você está matando aula, mas um dos reflexos é a nossa deficiência. Se nós soubéssemos motivar e mostrar a importância, com certeza eles teriam um melhor desempenho.

Professor D— Tenho as mesmas dificuldades citadas pela professora “A” (cumprir horário; seguir um programa; turmas com número excessivo de alunos; apatia, falta de interesse da maior parte dos alunos; diferentes tempos de aprendizagem entre os alunos; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos), e ainda posso complementar mencionando a falta de educação dos alunos, falta de conhecimento básico de matemática, falta de concentração nas aulas por parte dos alunos e falta de interesse e compromisso dos alunos.

Professor E— Posso citar a falta de motivação ou apatia dos alunos, falta de pares para discutir a disciplina, falta de conhecimento didático-pedagógico, estabelecer limites no relacionamento com o aluno. Eu gostaria mais de ter essas discussões, por exemplo, especificamente relacionada à área que eu trabalho, análise financeira, eu me sinto isolado, não tenho com quem discutir a disciplina. Desde a montagem do material, discussão sobre esse material, dentro do próprio curso.

Professor F— Tenho uma série de dificuldades para desempenhar a docência. No início não utilizava nem a *datashow* porque não conhecia e acabava utilizando somente aulas expositivas sem nenhum recurso visual. Tinha dificuldades até mesmo com o conteúdo da disciplina que ministrava. Atualmente sinto dificuldades em motivar os alunos, em despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo, pela leitura, sente dificuldades no processo de avaliação de alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

Professor G— As dificuldades que encontro é a falta de compromisso dos alunos, a falta de tempo para dedicar à docência para preparação das aulas, falta de material atualizado para trabalhar aulas práticas e conhecimento de alternativas diferentes para trabalhar sua disciplina.

Samuel — As dificuldades relatadas pelo professor H foram: a desmotivação dos alunos, a falta de respeito dos alunos para com o professor, ministrar aula para o curso noturno devido ao pouco aproveitamento do aluno que passa o dia todo trabalhando, além do desgaste emocional e psicológico em função da má remuneração.

Professora I — Concordo também com os itens que as professoras “A” e “D” levantaram e falaram anteriormente, e apenas complementando, o nosso público alvo é muito mal-educado, parece que o professor é inimigo dos alunos, eles são agressivos, a impressão que dá é a de que eles pensam que o professor quer prejudica-los, falta de conhecimentos básicos dos alunos, turmas com excessivo número de alunos e a apatia e falta de interesse dos alunos.

Professora J — Com relação às dificuldades que eu encontro em sala de aula, também estão relacionadas com a desmotivação dos alunos a partir do segundo período do curso. Trabalhando com turmas de primeiro e segundo semestre você percebe essa enorme diferença de motivação, sendo que os alunos do primeiro são ativos, participam, elaboram os trabalhos e, já os alunos do segundo ano, são completamente apáticos, encontram dificuldades em tudo. Outra dificuldade é a resistência para leitura, porque nós sabemos que uma das deficiências maiores dos nossos cursos é a falta de leitura, a falta de produção de escrever pela falta de leitura e eles resistem.

Professora K — As dificuldades que encontro no dia a dia são a apatia, falta de interesse dos alunos e em alguns momentos falta de conhecimento técnico. Eu percebo nesses alunos do segundo e do primeiro semestre, uma animação um ânimo na maioria, mas quando eu vou para as outras turmas eu sinto aquela apatia, tem dias que parece que eu dou aula para as paredes, eu tento motivar, eu tento questionar e não tenho resposta nenhuma e parece que é bem o que o professor "E" disse que eles querem que você se adapte às necessidades deles, que a gente chegue lá e não pergunte nada, não dê assunto difícil, se você só ficar sentada na mesa está ótimo para eles. Não precisa falar nada, eles não questionam nada. Eu acho isso uma grande dificuldade. Para mim a maior dificuldade tem sido essa desmotivação, apatia dos alunos, por que quando você trabalha um assunto novo, uma matéria nova e você não tem muito domínio, você vai e estuda, você busca e prepara. Quando você expõe o assunto e a gente sente quando não deu uma boa aula, ou quando ficaram dúvidas no ar, a gente sente, então eu pelo menos procuro rever, mas quando eu enfrento uma situação de alunos apáticos eu não sei o que fazer, eu me sinto perdida. Eu quando tenho esse tipo de turma, eu já sofro e penso, puxa! Hoje eu tenho aula com aquela turma, eu já venho com a maior dificuldade.

Sugestões para resolver ou diminuir as dificuldades

Com base nas dificuldades expressas na questão anterior, busca-se nesta questão levantar quais são as sugestões propostas pelo (a) docente para resolver ou amenizar as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções.

Professora A — As minhas principais dificuldades são: cumprir horário; seguir um programa; turmas com número excessivo de alunos; apatia, falta de interesse da maior parte dos alunos; diferentes tempos de aprendizagem entre os alunos; falta de pares para discussão da disciplina; falta de conhecimento básico dos alunos vindos dos anos anteriores do curso; falta de tempo do aluno; baixo nível de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos. Algumas propostas acerca das dificuldades: melhores condições de ambientação do professor com a educação profissional e um apoio através de formações mais consistentes sobre a pratica em sala de aula para o publico do IFRO; turmas com menor quantidade de alunos; um currículo mais dinâmico e entrelaçado para o curso; desenvolver pesquisas.

Professor B— As minhas dificuldades muitas, tais como a falta de tempo, pois possuo outra atividade além da docência e isso limita tanto o desempenho em sala de aula, como o meu crescimento pedagógico; precariedade de materiais didáticos pedagógicos oferecidos pela

instituição; falta de preparo pedagógico. O que acontece hoje, com a exiguidade de tempo e a forma precária de material didático-pedagógico oferecido pela instituição, embora você tem um data show, as vezes uma televisão à disposição, você não tem uma sala grande, não tem uma qualidade de som para que você possa passar um vídeo..., então você fica limitado e nessa limitação sua, se você tivesse condições de ser preparado para achar alternativas pedagógicas para expor o conteúdo. Para tentarmos diminuir ou solucionar essas dificuldades, poderíamos ter formações e capacitações que favorecesse o entendimento das especificidades da educação profissional e também como repassar os conteúdos de uma forma mais atrativa para os nossos alunos.

Professor C— Sugiro que o IFRO possa utilizar os colegas da área de educação para fornecer aos professores bacharéis atividades relacionadas ao aspecto didático pedagógico e uma melhor remuneração contribuiria para que houvesse maior empenho e maior dedicação dos professores.

Professor D— Concordo como a sugestão da professora “A”, eu acho que com um número menor de acadêmicos por turma, teríamos condições de atingir o aluno, porque deixava de ser uma relação de aluno professor e passava a ser alguém que tem conhecimento e que quer ajudar, contribuir, compartilhar, mas aí, nós nunca teremos essa realidade porque não tem interesse político sobre isso. No momento em que nós tivermos como melhorar a consciência, como fazer o aluno ler, como ele vir bem estruturado, o que acontecerá com esses políticos? Então, nós nunca teremos essa condição de melhora, porque a política do governo é a quantidade e não a qualidade.

Professor E— Para o caso específico da apatia dos alunos sugiro que, sejam realizadas pesquisas para identificar o seu motivo.

Professor F— Para a falta de interesse e motivação dos alunos, sugiro que fosse apresentado nos colégios da cidade que possuem o ensino médio, o que são os cursos, do IFRO, para que não houvessem frustrações de expectativas, sendo que a mesma apresentação sobre o curso e a profissão também poderia ser feita logo nos primeiros dias de aula quando os alunos iniciam os cursos. Sugiro também que fossem criados mecanismos de controle de oferta e realização de estágios que realmente promovessem o contato do acadêmico com a prática da profissão, bem como realizar convênios com as empresas da região que pudessem garantir a inserção no mercado de trabalho, dos acadêmicos com melhores desempenhos durante o curso. Já para as

dificuldades de conteúdo e também para a forma de avaliação dos alunos, proponho que sejam realizados grupos de estudos para discutir e estudar essas questões.

Professor G— Poderíamos produzir materiais com qualidade para nossas aulas em conjunto com os demais colegas, e também é necessário que sejamos capacitados para conhecermos as especificidades das diferentes modalidades que temos aqui, principalmente, nos técnicos que as ementas são as mesmas, mas, o publico do concomitante é totalmente diferente do subsequente

Professor H— Para o aspecto da motivação dos alunos, precisamos aprender a trabalhar com outros recursos, de outras formas para motivar o aluno, ou seja, obter conhecimentos didáticos pedagógicos, que ao meu ver está nos faltando.

Professor I— Tem algumas coisas que são mais difíceis de resolver, porque algumas eu acho que estão além do nosso alcance. Para os diversos tempos e níveis dos alunos, não sou muito a favor, mas de repente o nivelamento diante das situações que a gente anda enfrentando, acho que até seria uma solução, agora quanto à educação dos alunos, (...) é muito complicado. Acho que teríamos que fornecer também aos alunos um pouco mais e formação humana e não só a formação do profissional técnico. A formação técnica é fundamental, é, mas a gente tem que formar o ser humano e a gente não está conseguindo atingir esse ser humano, estamos conseguindo formar mais ou menos o profissional técnico e olhe lá. Isso eu acho que é uma coisa bem carente.

Samuel— As sugestões propostas pela professora J, tanto para o caso da falta de experiência de chão de fábrica relatada por alguns professores para ministrar determinadas disciplinas, como para o caso da falta de motivação dos alunos, seria a realização de pesquisa e também aproveitar melhor as experiências que os alunos têm nas empresas e de alguma forma procurar absorver esse conhecimento.

Professora K— Eu acho que a gente conseguiria responder o porquê dessa desmotivação, através de uma pesquisa.

Que tipo de formação falta ao docente para que possa melhorar seu desempenho

Nesta questão, por meio do relato do professor (a) procura-se levantar que tipo de formação (conhecimento, habilidade ou competência) ele (a) sente que falta para melhorar ou facilitar seu desempenho docente.

Professora A — Falta melhorar o relacionamento entre os colegas com objetivo de trocar experiências sobre o fazer docente. Poderíamos ter mais momentos como esse, de compartilharmos nossas experiências, isso ajudaria muito; adquirir uma sólida base de conhecimento amplo e irrestrito que possibilite contextualizar melhor as aulas; mais experiência.

Professor B— Aspecto pedagógico e metodológico. O aspecto técnico e o aspecto de apresentação pessoal e oral das aulas não tenho problemas, pois acaba-se assimilando com a experiência e você acaba se adaptando às características pessoais. Agora a parte metodológica e pedagógica que seria praticamente um aperfeiçoamento da área docente, isso faz falta.

Professor C— Vejo que me falta conhecimento de outras disciplinas que eu não trabalho, para que possibilite uma melhor contextualização e até mesmo, exemplificação de conteúdos das disciplinas que trabalho e senti que me falta também formação didático- pedagógica, isso ajudaria muito.

Professor D— Para mim, existem alguns aspectos do conhecimento técnico e de cunho pedagógico que podem ser obtidos para que possa melhorar meu desempenho.

Professor E— A formação didático-pedagógica contribuiria para melhorar meu desempenho.

Professor F— Eu sinto hoje que falta para mim formação na área didático pedagógica e eu estamos pretendendo arranjar tempo, muito embora a instituição não valorize isso, nenhuma instituição valorize isso, mas eu tenho vontade de fazer um curso de metodologia do ensino, eu sinto muita falta de meios, porque eu acho que a aula expositiva e exercicinhos, hoje eu estou achando que é pouco. Quero tentar combater a apatia de alguma forma. Eu sinto falta disso, de alguma coisa que venha falar de meio de trabalho, como preparar a aula, formas de exposição, até mesmo de avaliação, porque costumeiramente você avalia por meio de prova escrita e de preferência objetiva, para ficar mais fácil de corrigir, é mais rápido, não tem muita discussão, e você acaba tendo graves problemas com essa situação, porque você acaba não avaliando ninguém.

Professor G— Sinto falta de um acompanhamento, uma cultura pedagógica que eu não tenho, claro que você acaba sendo um prático com os anos, mas faz falta uma metodologia, mais

técnica, mais apropriada para os momentos de aula, se é prática, se não é, isso eu acho que está faltando.

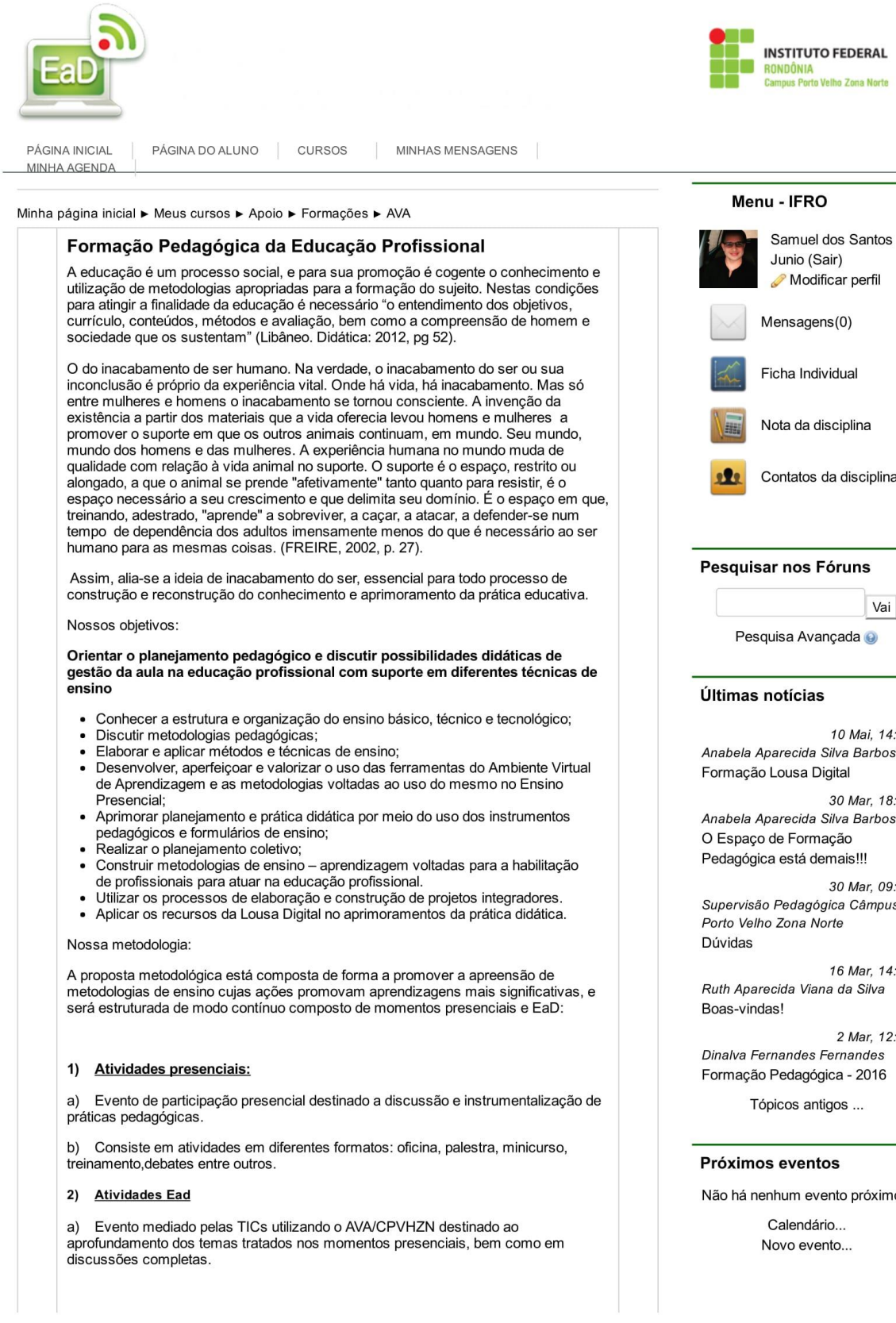
Professor H— Para mim o aspecto da oratória, da postura em sala de aula, de conseguir prender atenção dos alunos e conhecimentos sobre psicologia, poderiam melhorar seu desempenho.

Professor I— Eu acho que quanto à formação, a gente sempre tem que buscar coisas novas, pois a gente não é completo, sempre tem alguma coisa para buscar eu pelo menos me sinto sempre em busca de mais conhecimento porque acho que nunca e suficiente. Eu sempre acho que sei pouco, tanto que enquanto não pude ainda ingressar no mestrado, sempre fazendo algum curso, alguma coisa para não parar, e vou continuar sempre, não somente na formação técnica que é a que mais tenho me fixado, mas também da própria formação humana. Daí que a gente vê que a gente tem uma sede tão grande com relação a esses assuntos que, no fundo, são coisas que você já viu, já trabalhou, mas que você tem que renovar, renovar, renovar, porque senão parece que você se perde em algum momento. Quando você vai trabalhar uma disciplina diferente você sente uma maior dificuldade, dificuldade tanto de ordem técnica quanto de como trabalhar o conteúdo.

Professor J— Falta-me o conhecimento pedagógico, conhecimento de psicologia da educação, conhecimento dos estilos de aprendizagem e conhecimento das teorias de aprendizagem. Se eu conseguisse aplicar isso, não só entender, aplicar esses conhecimentos para facilitar o aprendizado do aluno....

Professor K— Eu poderia melhorar meu desempenho docente se tivesse mais conhecimento didático-pedagógico e formação técnico mais ampla.

Apêndice C - Curso: Formação Pedagógica no Magistério da Educação Profissional



EaD

INSTITUTO FEDERAL
RONDÔNIA
Campus Porto Velho Zona Norte

PÁGINA INICIAL | PÁGINA DO ALUNO | CURSOS | MINHAS MENSAGENS | MINHA AGENDA

Minha página inicial ► Meus cursos ► Apoio ► Formações ► AVA

Formação Pedagógica da Educação Profissional

A educação é um processo social, e para sua promoção é cogente o conhecimento e utilização de metodologias apropriadas para a formação do sujeito. Nestas condições para atingir a finalidade da educação é necessário "o entendimento dos objetivos, currículo, conteúdos, métodos e avaliação, bem como a compreensão de homem e sociedade que os sustentam" (Libâneo. Didática: 2012, pg 52).

O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende "afetivamente" tanto quanto para resistir, é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinando, adestrado, "aprende" a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menos do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. (FREIRE, 2002, p. 27).

Assim, alia-se a ideia de inacabamento do ser, essencial para todo processo de construção e reconstrução do conhecimento e aprimoramento da prática educativa.

Nossos objetivos:

Orientar o planejamento pedagógico e discutir possibilidades didáticas de gestão da aula na educação profissional com suporte em diferentes técnicas de ensino

- Conhecer a estrutura e organização do ensino básico, técnico e tecnológico;
- Discutir metodologias pedagógicas;
- Elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino;
- Desenvolver, aperfeiçoar e valorizar o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e as metodologias voltadas ao uso do mesmo no Ensino Presencial;
- Aprimorar planejamento e prática didática por meio do uso dos instrumentos pedagógicos e formulários de ensino;
- Realizar o planejamento coletivo;
- Construir metodologias de ensino – aprendizagem voltadas para a habilitação de profissionais para atuar na educação profissional.
- Utilizar os processos de elaboração e construção de projetos integradores.
- Aplicar os recursos da Lousa Digital no aprimoramentos da prática didática.

Nossa metodologia:

A proposta metodológica está composta de forma a promover a apreensão de metodologias de ensino cujas ações promovam aprendizagens mais significativas, e será estruturada de modo contínuo composto de momentos presenciais e EaD:

1) **Atividades presenciais:**

a) Evento de participação presencial destinado a discussão e instrumentalização de práticas pedagógicas.

b) Consiste em atividades em diferentes formatos: oficina, palestra, minicurso, treinamento,debates entre outros.

2) **Atividades Ead**

a) Evento mediado pelas TICs utilizando o AVA/CPVHZN destinado ao aprofundamento dos temas tratados nos momentos presenciais, bem como em discussões completas.

Menu - IFRO

Samuel dos Santos Junio (Sair)
Modificar perfil

Mensagens(0)

Ficha Individual

Nota da disciplina

Contatos da disciplina

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

10 Mai, 14:59
Anabela Aparecida Silva Barbosa
Formação Lousa Digital

30 Mar, 18:33
Anabela Aparecida Silva Barbosa
O Espaço de Formação Pedagógica está demais!!!

30 Mar, 09:21
Supervisão Pedagógica Câmpus Porto Velho Zona Norte
Dúvidas

16 Mar, 14:57
Ruth Aparecida Viana da Silva
Boas-vindas!

2 Mar, 12:47
Dinalva Fernandes Fernandes
Formação Pedagógica - 2016

Tópicos antigos ...

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

b) Consiste em atividades completas ou de complementação com a utilização dos diversos recursos e ferramentas disponíveis no AVA: fórum, arquivo, página, tarefa entre outros

Assim, o nosso espaço de formação compreende módulos temáticos complementados por materiais diversos, bem como o fórum de discussão que é um canal sempre aberto de comunicação.

BONANÇAS!!

Fórum de notícias

Fórum de Dúvidas

Chat

Fórum de notícias

Fórum de Dúvidas

Chat

INSTRUMENTAIS DOS CURSOS CONCOMITANTES

Slides formação - Concomitantes 23/06/2016

Slide formação - Concomitante 28/06/2016

Formação Concomitantes - 09/03/2016

O papel do Professor como Tutor EaD

Tutorial

Passo a passo:

- **Lançamento de Frequência;**
- **Fórum de notícias;**
- **Chat;**
- **Fórum de dúvidas;**
- **Fórum avaliativo.**
- **Questionário;**
- **Tarefa;**
- **Devolução de arquivo; e**
- **Dica de configuração de tela tarefa.**

Tutorial - O Papel do Professor no AVA - Cursos Concomitantes

Tutorial Tutorial de lançamento de frequência, avaliação de atividade, chat e fórum de notícias.

Formação Concomitantes - 09/03/2016

O papel do Professor como Tutor EaD

Slide utilizado na formação de 09/03/2016.

- **O papel do professor/tutor EaD.**

Tutorial

Passo a passo:

- **Lançamento de Frequência;**
- **Fórum de notícias;**
- **Chat;**
- **Fórum de dúvidas;**
- **Fórum avaliativo.**
- **Questionário;**
- **Tarefa;**
- **Devolução de arquivo; e**

Navegação

Minha página inicial

Página inicial do site

Páginas do site

Meu perfil

Curso atual

AVA

Participantes

Formação Pedagógica da Educação Profissional

INSTRUMENTAIS DOS CURSOS CONCOMITANTES

INSTRUMENTAIS DOS CURSOS SUBSEQUENTES

FERRAMENTAS DO AVA

METODOLOGIA E TÉCNICAS DIDÁTICAS

LOUSA DIGITAL

Meus cursos

Administração

Administração do curso

Notas

Minhas configurações de perfil

- **Dica de configuração de tela tarefa.**

Tutorial - O Papel do Professor no AVA - Cursos Concomitantes

Tutorial Tutorial de lançamento de frequência, avaliação de atividade, chat e fórum de notícias.

INSTRUMENTAIS DOS CURSOS SUBSEQUENTES

EaD

Presencial

Slides da Formação Presencial 18/03/2016

CALENDÁRIO ACADÊMICO 2016 - TÉCNICOS SUBSEQUENTES

Instrução Normativa nº 8-2016 PROEN

Plano Complementar para Atividades em EaD nos Cursos Presenciais - PVH Zona Norte

Resolução nº 06 - Autorização de Reformulação do Regulamento de Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio

Resolução nº 05 - Autorização de Reformulação do Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos de Graduação

Plano Complementar para Atividades em EaD nos Cursos Presenciais - PVH Zona Norte

Guia de Utilização do AVA

EaD

Presencial

Slides da Formação Presencial 18/03/2016

CALENDÁRIO ACADÊMICO 2016 - TÉCNICOS SUBSEQUENTES

Instrução Normativa nº 8-2016 PROEN

Plano Complementar para Atividades em EaD nos Cursos Presenciais - PVH Zona Norte

Resolução nº 06 - Autorização de Reformulação do Regulamento de Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio

Resolução nº 05 - Autorização de Reformulação do Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos de Graduação

Plano Complementar para Atividades em EaD nos Cursos Presenciais - PVH Zona Norte

Guia de Utilização do AVA

Modelo de Plano de Ensino Presencial

FERRAMENTAS DO AVA

Ensinar exige rigorosidade metódica: o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia: 2002, pg 34)

Neste intuito é que a formação continuada se faz.

Para este módulo, o tema são as ferramentas do Ambiente Virtual

Nossos objetivos:

Orientar o planejamento pedagógico e discutir possibilidades didáticas de gestão da aula na educação profissional com suporte em diferentes técnicas de ensino

- Desenvolver, aperfeiçoar e valorizar o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e as metodologias voltadas ao uso do mesmo no Ensino Presencial;
- Aprimorar o planejamento e prática didática por meio do uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem: tarefa, fórum, questionário;

Assim, este módulo tem os seguintes materiais:

- Guia de utilização do AVA;
- Apresentação: O Ambiente Virtual de Aprendizagem - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink
- Vídeo: Chat, Glossário e Questionário - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;
- Vídeo: O moodle e suas ferramentas - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;
- Vídeo: 06 Etapar para utilizar o AVA/Moodle - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;
- Tutoriais de utilização das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem produzidas pela prof. Me. Sara Luize Duarte

Desejamos a todos ótimos estudos!

Guia de Utilização do AVA

O Ambiente Virtual de Aprendizagem

Vídeo: Chat, Glossário e Questionário

- Vídeo: Chat, Glossário e Questionário Vídeo Glossário, Chat e Questionário.m4v
- produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Vídeo: O moodle e suas ferramentas Missão Impossível

- Vídeo: O moodle e suas ferramentasV%C3%ADdeo%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Moodle.mp4
- produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Vídeo: 06 Etapar para utilizar o AVA/Moodle Planejando

- Vídeo: 06 Etapar para utilizar o AVA/Moodle06%20Etapas%20para%20utilizar%20AVA%20Moodle.mp4
- - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Inserindo pasta de arquivos - unidade

Prezado Presado(a) professor (a), esse tutorial mostra como é fácil inserir uma pasta de arquivos. Esse recurso permite organizar seus materiais por pastas de estudo.

Inserindo um arquivo ou link

Prezado (a) professor (a), aprenda com esse tutorial inserir um arquivo ou um link.

Criando uma tarefa

Prezado (a) professor (a), aqui você vai aprender como se inseri um recurso de envio de tarefa.

Criando um fórum de discussão

Aprenda criar um fórum de discussão sobre uma temática. Lembre-se que o fórum é um espaço coletivo de aprendizagem.

Aprenda inserir um questionário

Neste tutorial, você vai visualizar como se inseri um questionário objetivo de múltiplas escolhas.

Guia de Utilização do AVA

O Ambiente Virtual de Aprendizagem

Vídeo: Chat, Glossário e Questionário

- Vídeo: Chat, Glossário e QuestionárioV%C3%ADdeo%20Gloss%C3%A1rio%20Chat%20e%20Question%C3%A
- produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Vídeo: O moodle e suas ferramentas Missão Impossível

- Vídeo: O moodle e suas ferramentasV%C3%ADdeo%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Moodle.mp4
- produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Vídeo: 06 Etapar para utilizar o AVA/Moodle Planejando

- Vídeo: 06 Etapar para utilizar o AVA/Moodle06%20Etapas%20para%20utilizar%20AVA%20Moodle.mp4
- - produzido pelo Prof. Ms Rafael Nink e pela Prof. Anabela Barbosa;

Inserindo pasta de arquivos - unidade

Prezado Presado(a) professor (a), esse tutorial mostra como é fácil inserir uma pasta de arquivos. Esse recurso permite organizar seus materiais por pastas de estudo.

Inserindo um arquivo ou link

Prezado (a) professor (a), aprenda com esse tutorial inserir um arquivo ou um link.

Criando uma tarefa

Prezado (a) professor (a), aqui você vai aprender como se inseri um recurso de envio de tarefa.

Criando um fórum de discussão

Aprenda criar um fórum de discussão sobre uma temática. Lembre-se que o fórum é um espaço coletivo de aprendizagem.

Aprenda inserir um questionário

Neste tutorial, você vai visualizar como se inseri um questionário objetivo de múltiplas escolhas.

METODOLOGIA E TÉCNICAS DIDÁTICAS

A pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo. (TARDIF, 2010, 148-149).

Nossos objetivos:

- Discutir metodologias pedagógicas;
- Elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino;

Neste módulo:

- Metodologias e Técnicas Didáticas
- Métodos e Técnicas

E tem os seguintes materiais:

- Apostila de Técnicas - produzido pela prof. Ms Ruth Aparecida Viana
- Prezi: Metodologias Pedagógicas e Técnicas de Ensino - produzido pelas Pedagogas Sônia Carla Gravena Cândido da Silva e Francirley Costa Araújo e pela Prof. Anabela Aparecida Silva Barbosao

BONANÇAS

Apostila - Técnicas Pedagógicas

Métodos e Técnicas de Ensino

Técnicas Didáticas

Formação Pedagógica Métodos e Técnicas

Formação Pedagógica Métodos e Técnicas

Orientações Métodos e Técncias

Compartilhando e comentando experiências inovadoras

LOUSA DIGITAL

Saudações a todos,

A LOUSA DIGITAL é uma grande tela, resultado da projeção de um datashow em uma superfície específica ou não, sensível ao toque. Permitindo ao professor o acesso a todos os recursos de um computador, tais como: multimídias, simulação de imagens, navegação na internet, entre outros.

Ministrante:

- Prof.ª Me. Marizete Nink de Carvalho
- Departamento de Matemática
- Universidade federal de rondônia

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (2009) e Mestre em Matemática também pela Universidade Federal de Rondônia (2014). Atualmente é Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Rondônia

---

Objetivos

UTILIZAR A LOUSA DIGITAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA;

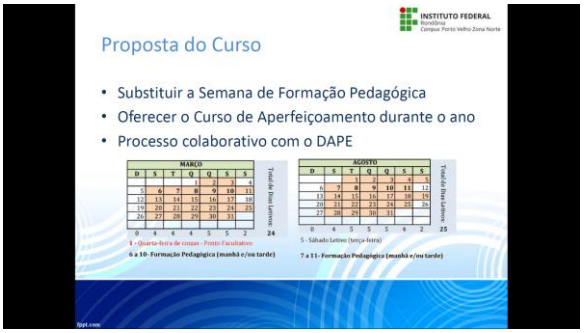
- Conhecer a lousa digital ;
- Identificar recursos de aplicação da lousa digital;
- Perceber a lousa digital como recurso pedagógico;
- Discutir estratégias pedagógicas;
- Elaborar e aplicar métodos e técnicas de ensino a partir da lousa digital;
- Desenvolver atividades didáticas com o uso das ferramentas da lousa digital;

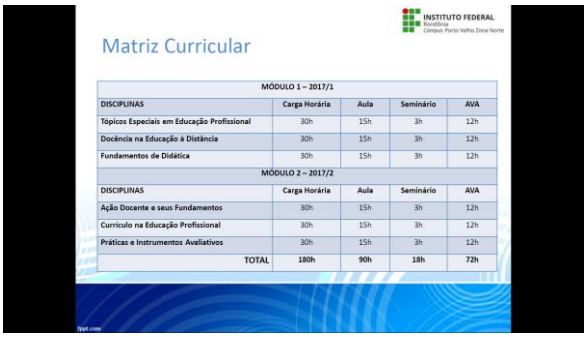
TEMAS

- Lousa Digital
- Modelos de Lousa Digital
- Aplicação da Lousa Digital eBeam

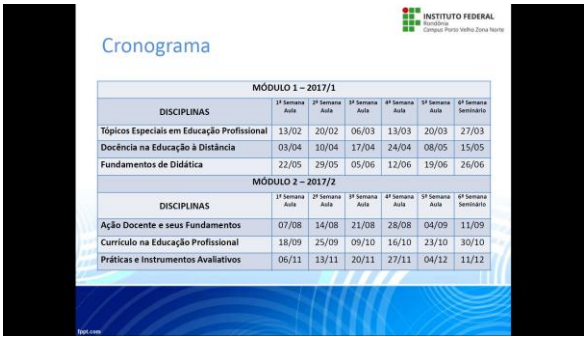
Tutorial eBeam Education Suite.Version 2.4

Apêndice D - Divulgação e ficha de inscrição do Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização Docente.





MÓDULO 1 – 2017/1				
DISCIPLINAS	Carga Horária	Aula	Seminário	AVA
Tópicos Especiais em Educação Profissional	30h	15h	3h	12h
Docência na Educação à Distância	30h	15h	3h	12h
Fundamentos de Didática	30h	15h	3h	12h
MÓDULO 2 – 2017/2				
DISCIPLINAS	Carga Horária	Aula	Seminário	AVA
Ação Docente e seus Fundamentos	30h	15h	3h	12h
Currículo na Educação Profissional	30h	15h	3h	12h
Práticas e Instrumentos Avaliativos	30h	15h	3h	12h
TOTAL	180h	90h	18h	72h



MÓDULO 1 – 2017/1						
DISCIPLINAS	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Tópicos Especiais em Educação Profissional	13/02	20/02	06/03	13/03	20/03	27/03
Docência na Educação à Distância	03/04	10/04	17/04	24/04	08/05	15/05
Fundamentos de Didática	22/05	29/05	05/06	12/06	19/06	26/06
MÓDULO 2 – 2017/2						
DISCIPLINAS	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Ação Docente e seus Fundamentos	07/08	14/08	21/08	28/08	04/09	11/09
Currículo na Educação Profissional	18/09	25/09	09/10	16/10	23/10	30/10
Práticas e Instrumentos Avaliativos	06/11	13/11	20/11	27/11	04/12	11/12

Cursado	Carga Horária	Certificação
Disciplinas Isoladas	30h	Atualização
Módulos Completos	180h	Aperfeiçoamento

DISCIPLINAS	1ª Semana Aula	2ª Semana Aula	3ª Semana Aula	4ª Semana Aula	5ª Semana Aula	6ª Semana Seminário
Tópicos Especiais em Educação Profissional	13/02	20/02	06/03	13/03	20/03	27/03

Apêndice E - Lista de participantes: Curso de Aperfeiçoamento em Profissionalização docente

1)Alan Jhone Carvalho de Araújo	
2)Angelina Maria de Oliveira Licório	
3) Anderson de Oliveira Seixas	
4) Ana Cláudia Dias Ribeiro	
5) Aloísio José dos Reis Filho	
6) Cássia Luciana de Melo Lima	
7) Carlo Filipe Evangelista Raimundo	
8) Clébio Billiany de Matos	
9) Danielli Vacari de Brum	
10) Denise Ton Tiussi	
11) Emi Silva de Oliveira	
12) Esiomar Andrade Silva Filho	
13) Euliene da Silva Gonçalves	
14)Eliana Paula Calegari	
15) Flávio Campos	
16) Felipe Oliveira Colen	
17)Francirley Costa de Araujo	
18) Isac Rocha da Silva	
19) Jonimar da Silva Souza	
20) Jhordano Malacarne Bravim	
21) João Batista Teixeira de Aguiar	
22) Jorge Washington De Amorim Junior	

23) Juliana Braz da Costa	
24) Lady day Pereira de Souza	
25) Naira Alice Andrade Arruda	
26)Patríca Feitosa Basso Miranda	
27) Rafael Nink de Carvalho	
28) Rogério Pereira dos Santos	
29) Rwrsilany Silva	
30) Samuel dos Santos Junio	
31) Saulo Souza de Macedo	
32) Vanessa Araújo de Oliveira	

Apêndice F - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NOS CURSOS DA ÁREA DE GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
Pesquisador: Samuel dos Santos Junio
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 64443616.8.0000.5300
Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.399.320

Apresentação do Projeto:
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NOS CURSOS DA ÁREA DE GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA/Samuel dos Santos Junio/Orientadora: Profa. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Objetivo da Pesquisa:
Diagnosticar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de gestão e negócios do IFRO campus PVH Zona Norte e os saberes aplicados à docência, e a após essa descoberta, promover coletivamente propostas para suprir as possíveis necessidades de formação identificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos: Esta pesquisa possui riscos mínimos para os sujeitos envolvidos. Os riscos poderão estar relacionados ao fato dos sujeitos envolvidos terem que demandar tempo para responder questionário, participar de entrevistas e das reuniões do grupo de estudo cooperativo.
Benefícios: O pesquisador almeja através desta pesquisa alcançar resultados consistentes primeiramente em diagnosticar as necessidades de formação pedagógica do corpo docente da área de gestão e negócios do IFRO campus PVH Zona Norte e os saberes
aplicados à docência, e a após essa descoberta, promover coletivamente propostas para suprir as possíveis necessidades de formação identificadas. Construir coletivamente um plano de ação

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

interno de formação continuada e ainda produzir relatos de experiências e material didático pedagógico que poderão ser utilizados em
programas de formação continuada de professores. Espera-se que a partir dessas ações, que a formação continuada de forma coletiva se torne algo presente e constante no campus Porto Velho Zona Norte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) campus Porto Velho Zona Norte (IFRO-PVHZN) na cidade de Porto Velho capital do estado de Rondônia. O campus Porto Velho Zona Norte, dos 9 campis do IFRO é o único com o eixo tecnológico de gestão em negócios, viabilizando que o mesmo se tornasse o campo desta pesquisa. Os sujeitos da pesquisa serão os docentes, aqui pesquisadores e participantes ativos da pesquisa, que atuam nos cursos do eixo gestão e negócios, em sua maioria bacharéis, que estejam abertos e aceitarem participarem coletivamente de ações propostas em relação às praticas pedagógicas e reflexões da teoria e pratica com o foco de agregar uma melhoria em sua atuação como docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Projeto de pesquisa. Folha de rosto assinada. TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O pesquisador atendeu a diligência do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_762642.pdf	23/10/2017 14:40:51		Aceito
Outros	Roteirogrupofocal.docx	23/10/2017 14:40:20	Samuel dos Santos Junio	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODECONCORDANCIA.pdf	23/10/2017 14:39:13	Samuel dos Santos Junio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	23/10/2017 14:37:49	Samuel dos Santos Junio	Aceito

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Orçamento	Orcamento.docx	23/10/2017 14:37:30	Samuel dos Santos Junio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	23/10/2017 14:37:18	Samuel dos Santos Junio	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoCEPSamuel.PDF	24/04/2017 16:00:01	Samuel dos Santos Junio	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO VELHO, 26 de Novembro de 2017

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br