



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da
racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa**

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2019



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
MPED



MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da
racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa**

Dissertação a apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XIV, Linha de Pesquisa: Formação, linguagens e identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

Barreto, Marta Pastor da Silva.

B273f Formação do professor técnico na educação profissional:
da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa/
Marta Pastor da Silva Barreto.

Conceição do Coité - BA

199 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Úrsula Cunha Anecleto

1. Educação Profissional. 2. Formação Continuada. 3.
Racionalidade Comunicativa. 4. Profissionalidade docente. I.
Úrsula Cunha Anecleto. II. Universidade do Estado da
Bahia/Campus XIV. III. Título

CDD – 370

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da
racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação e Diversidade, em 02 de maio de 2019, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas – membro externo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva – membro externo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro – membro interno
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico essa dissertação a meus pais, Everaldo e Matilde, por não terem medido esforços para que seus filhos tivessem acesso à escola e acreditem que a educação poderia transformar a história de nossa família.

AGRADECIMENTOS

Ai quem me dera ser poeta
Pra cantar em seu louvor
Belas canções, lindos poemas
Doces frases de amor.
(TOM JOBIM, 1981)

Quando penso em agradecer, lembro-me da palavra GRATIDÃO, do latim “gratia”, ou seja, graças ou *gratus*. E rememoro quantas ‘graças’ alcancei nessa experiência. A graça de reencontrar velhos conhecidos, fazer novos amigos, descobri novas maneiras de entender a educação; graça de partilhar inquietações, medos, angústias e muitas alegrias com muitos amores que não tenho como enumerar; a graça de ter forças para ir até o final por receber uma palavra de incentivo, um sorriso largo, um abraço apertado. Gratidão é o que brota do meu coração.

A Deus, por consegui realizar mais um sonho, sustentando a fé que mora em meu interior; ao mestre Jesus, Cristo amado, que aquietou o meu coração nos momentos de conturbação e insegurança.

Ao meu pequeno Danth, joia preciosa em minha existência, por seu silêncio, por aceitar as minhas ausências, pelos infinitos gestos de amor e carinho nessa jornada.

A Léo Barreto, meu amado companheiro de longas andanças, por compreender as infinitas noites ‘ausentes’, em que me perdia entre livros e papéis, por não entender o porquê de outro mestrado, mas mesmo assim respeitar e me apoiar.

À querida professora Úrsula, minha orientadora, que me conduziu com tanta competência, afeto, alegria, respeito e zelo, para que eu chegasse nesse momento tão importante da minha trajetória acadêmico-profissional. Gratidão por cada palavra, acolhida e cuidado que você me dispensou nesses dois anos. Tantos momentos felizes vivemos!! Você estará em meu coração sempre. Que Deus te proteja!

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional e incentivo. Que o amor que nos une seja infinito!

À professora Obdália Ferraz e ao GEPLET – Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias – pelos incontáveis momentos de troca de saberes e sabores que compartilhamos com tanta alegria. Jamais vou esquecer aqueles beijus, querida Bêda!

Aos estimados professores Fabrício Oliveira e Fabíola Vilas Boas, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, fundamentais para a realização deste trabalho. Sinto uma imensa honra com vossas presenças na avaliação final desta escrita.

À professora Selma Barros, por aceitar o convite para fazer parte dessa banca. Gratidão por sua disponibilidade.

À professora Rosane Meire Vieira, diretora do nosso departamento, por lutar com muita garra para que o MPED chegasse a Conceição do Coité, realizando nosso sonho! Gratidão por sua amizade! Serei eternamente grata a você!

Ao FEL – Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens – que me acolheu muito antes de esse sonho ser uma realidade. Nossos caminhos não estão se cruzando agora, mas guardo o meu respeito e afeto por todos.

Aos funcionários do Campus, às ‘meninas’ da limpeza, sempre tão afetuosas comigo, desde a época da graduação, meu coração ficava sempre mais feliz ao cruzar com vocês nos corredores. Aos funcionários do MPED, Davilson, Sr. Railton e Sarah, sempre tão prestimosos.

Aos professores do curso, por todos os momentos de aprendizado e interação vivenciados nesse período em que partilhamos muitas experiências exitosas.

Aos colegas de turma Sidmar Oliveira, Ivete Teixeira, Jônatas Santiago, Maria Goretti Ramos, Tamires Araújo, Sônia Silva, Paulo Júnior, Heráclito Xavier e, em especial, Jaqueline Araújo, pela partilha, cumplicidade e fraternidade que há entre nós. Foi maravilhoso conhecer alguns e reencontrar outros! Sentirei saudades.

À professora e amiga Líbia Melo, por se disponibilizar a corrigir o anteprojeto no período da inscrição. Gratidão por seu incentivo e apoio. Seu otimismo me motivou e encheu meu coração de esperança!!

Ao MPED de Jacobina, por nos acolher, especialmente ao professor Antenor Rita Gomes, por sua humildade, simpatia e afetuosidade. Que Deus te conserve assim!

*O agir comunicativo fundamenta-se na força sem violência do discurso argumentativo.
Jürgen Habermas*

RESUMO

A pesquisa discute sobre o processo de formação continuada para o professor técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), localizado no Território de Identidade do Sisal. Tem como objetivo geral compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa. Entende-se que o agir do professor técnico, a partir apenas de uma racionalidade instrumental, não possibilita o desenvolvimento de profissionais capazes de analisar sua prática de forma reflexiva, muito menos oportuniza que esses professores assumam posturas emancipatórias no seu fazer pedagógico. Assim, torna-se tema importante para esta pesquisa a compreensão desse professor técnico de se agir pela racionalidade comunicativa para refletir sobre sua profissionalidade docente. Desse modo, propomos a seguinte pergunta de investigação: Como os processos formativos possibilitados pela formação continuada no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade do professor técnico? No processo metodológico, utiliza-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), desenvolvida a partir de sessões reflexivas para dialogar e refletir coletivamente com o professor técnico sobre seu fazer docente. Teoricamente, este estudo baseia-se na concepção da Educação Profissional (FRIGOTTO 2006, 2010; PETEROSI, 1994); Formação continuada e profissionalidade docente (NÓVOA, 1999, 2002, 2009, 2013); Racionalidade Comunicativa (HABERMAS, 1997, 2003, 2012); Professor Reflexivo (SCHÖN, 2000). Os resultados dessa investigação revelaram a ausência de oportunidades de formação continuada para os professores técnicos da Educação Profissional. Como desdobramento dessa pesquisa, construiu-se um plano de formação continuada para os professores técnicos, que abarcasse, principalmente, procedimentos didático-pedagógicos, pela perspectiva da racionalidade comunicativa e da ação-reflexão-ação para ampliar a profissionalidade docente desses professores.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Continuada. Racionalidade Comunicativa. Profissionalidade docente.

ABSTRATC

The research discusses the ongoing training process for the technical teacher, in one of the State Centers of Vocational Education (SCVE), located in the Identity Territory of Sisal. Its general objective is to understand the formative processes of the SCVE technical teacher made possible by the continued formation in the overcoming of instrumental rationality with a vision to communicative rationality. It is understood that the acting of the technical teacher, from just an instrumental rationality, does not allow the development of professionals capable of analyzing their practice in a reflexive way, it is much less opportune that these teachers assume emancipatory positions in their pedagogical work. Thus, it becomes important subject for this research the understanding of this technical professor to act for communicative rationality to reflect on their professionalism. Thus, we propose the following research question: How do the formative processes made possible by the continuous training in the State Center of Vocational Education of the Semiarid contribute to the development of the professionalism of the technical teacher? In the methodological process, it's been used a qualitative approach research, with the assumptions of collaborative research (IBIAPINA, 2008), developed from reflexive sessions to dialogue and reflect collectively with the technical teacher about his / her teaching. Theoretically, this study is based on the conception of Vocational Education (FRIGOTTO 2006, 2010; PETEROSI, 1994); Continuing education and teaching professionalism (NÓVOA, 1999, 2002, 2009, 2013); Communicative Rationality (HABERMAS, 1997, 2003, 2012); Reflective Professor (SCHÖN, 2000). The results of this investigation revealed the lack of opportunities for continuing education for technical teachers in Vocational Education. As a result of this research, a continuous training plan was developed for technical teachers, which mainly covered didactic-pedagogical procedures, through the perspective of communicative rationality and action-reflection-action to extend the teaching professionalism of these teachers.

Keywords: Professional Education. Continuing Education. Communicative Rationality. Professional teaching.

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CETEP	Centros Territoriais de Educação Profissional
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EP	Educação Profissional
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEV	Instituto Educacional Valentense
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPA	Plano Plurianual
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROSUB	Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PST	Prestação de Serviço Temporário
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUPROF	Superintendência da Educação Profissional
TAC	Teoria do Agir Comunicativo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1:	Percentual de pesquisas encontradas no repositório Capes sobre Formação Continuada para professores	30
-------------------	--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Categorias de análise da pesquisa	45
FIGURA 2:	O CEEP	67
FIGURA 3:	Professor Reflexivo	78
FIGURA 4:	Ementa curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	90
FIGURA 5:	Funções de reprodução do agir orientado pelo entendimento	98

LISTA DE TABELA

TABELA 1:	Economia no Território de Identidade Sisal	69
------------------	--	----

SUMÁRIO

1	INCOMPLETUDES, HISTÓRIAS E CAMINHOS PARA A INTERSUBJETIVIDADE DA PESQUISA	17
1.1	MEU CAMINHAR PARA A PESQUISA: MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES	18
1.2	ALGUNS NOVOS DIZERES PARA VELHOS DITOS: A REVISÃO DA LITERATURA	28
1.3	O OBJETO DE PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES	31
2	DESENHANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA: INTINERÁRIO METODOLÓGICO	34
2.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
2.2	DIPOSITIVOS DA PESQUISA	38
2.2.1	Sessões reflexivas	38
2.2.2	Entrevistas semiestruturadas	42
2.3	CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
2.3.1	Categorias de análise	44
2.4	RESULTADO DA INTERVENÇÃO: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	46
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ESCOLAS ARTÍFICES AOS CEEPS ...51	
3.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ARTESANATO À PROFISSIONALIZAÇÃO	52
3.1.1	Educação Profissional na Bahia: das escolas artífices aos centros profissionais	63
3.1.2	O Centro de Educação Profissional do Semiárido	67
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-TÉCNICO: DA AÇÃO INSTRUMENTAL À REFLEXÃO	70
4.1	RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL E AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO	70

4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	72
4.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E RACIONALIDADE COMUNICATIVA: PONTOS DE INTERSECÇÃO	78
5	PROCESSOS FORMATIVOS DO TÉCNICO PROFESSOR: DIÁLOGOS COM O CAMPO EMPÍRICO	83
5.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHO PARA TORNAR-SE UM PROFESSOR REFLEXIVO	84
5.1.1	A profissionalidade dos professores técnicos.....	86
5.1.2	Influência do mundo sistêmico e do mundo da vida no fazer dos professores	94
	CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	115
	ANEXOS	196

1 INCOMPLETUDES, HISTÓRIAS E CAMINHOS PARA A INTERSUBJETIVIDADE DA PESQUISA

Escrever... quando penso nessa palavra surge um imenso clarão em minha mente e logo de imediato todas as coisas lidas, relidas, analisadas desaparecem. Sempre parece a primeira vez... Então respiro, viajo, sonho e lembro o compromisso assumido comigo mesma de nunca desistir ao encontrar 'uma pedra no meio do caminho'. Assim, respiro e escrevo... Escrevo aqui para apresentar o objeto desta pesquisa de mestrado. Peço licença ao leitor para contar um pouco da minha história na intenção de melhor situá-lo no contexto da investigação. Essa história cheia de incompletude, rasgos e significâncias.

História que norteou a escolha pela temática formação e profissionalidade docente dos técnicos que atuam na Educação Profissional, mais especificamente em um dos Centros de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a ser apresentado mais a frente. Nesta investigação, problematizamos, de forma colaborativa, a ação pedagógica docente desses professores que, muitas vezes, ancoram-se em uma racionalidade instrumental, no sentido de possibilitar a acolhida da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), com vistas a uma formação continuada reflexiva.

O *lócus* está situado numa pequena cidade de pouco mais de 10 mil habitantes, no interior do sertão da Bahia, em um espaço quase que invisível no contexto nacional. O Centro de Educação Profissional do Semiárido (CEEP), no município de São Domingos, foi instalado em 2009, a partir de uma demanda por cursos profissionalizantes em toda a região e a meta de ampliação de vagas para o ensino profissional no Estado da Bahia nesse período.

Todo esse contexto local, suas particularidades e os sujeitos envolvidos serão abordados em mais detalhe, depois da minha apresentação enquanto ser que se transformou em pesquisadora e agora desenvolve este trabalho voltado para a formação continuada docente, pela perspectiva habermasiana da Racionalidade Comunicativa.

1.1 MEU CAMINHAR PARA A PESQUISA: MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito
[...].
(BARROS, 2010, p. 374)

Tenho poucas lembranças da infância. Lembro bem mesmo que comecei a trabalhar aos 11 anos e sempre acreditei que só a escola poderia transformar o meu destino; por isso, me dedicava a ela com afinco. Nessa época, aproximei-me da leitura, através de três amigos mais abastados, que me emprestavam seus livros. Deixei muitas coisas para trás, o esporte, as brincadeiras, mas nunca a escola. Entendia a necessidade do trabalho, mesmo tão pequena; aquele pouco dinheiro que eu ganhava vindo do jogo do bicho ajudava minha família a se sustentar, mas tinha dentro de mim uma esperança latente de que a escola promoveria transformações em minha vida social e profissional. Foi assim que estudei a minha vida toda. Fiz o curso de contabilidade, à noite, porque o dia era para o trabalho.

Jamais sonhei com a possibilidade de ser professora. Tudo começou em 1997 quando o sonho de entrar na Universidade se tornou uma realidade. Antes eu acreditava que seria bancária, pois sempre tive excelente habilidade com os números. Quando veio o vestibular, a única opção que eu tinha, no Campus XIV da UNEB, era o curso de Letras, já que era o mais próximo da minha cidade e não tinha condições financeiras de ir morar em outra cidade para estudar. A Universidade pública na qual podia estudar só oferecia este curso. Naquele pequeno instante, sentada no banco da Universidade com a ficha de inscrição na mão, senti uma enorme sensação de alegria: era a menina pobre, de pais semianalfabetos, aluna da escola pública que terminou o atual ensino médio à noite, porque precisava trabalhar durante o dia, amante dos livros, que tinha a chance de experimentar o mundo acadêmico tão fantasiado e desejado. Prometi a mim mesma que se eu passasse daria o melhor de mim para honrar a profissão que ali iria aprender.

Jamais vou esquecer a sensação de ver meu nome na lista de aprovados do jornal; era um misto de alegria, prazer e realização pessoal indescritível. Depois veio a dura

batalha de trabalhar o dia inteiro, andar, muitas vezes, em 'pau de arara' à noite para estar na Universidade. Naquele ano, foram doze pessoas aprovadas em Valente, onze em inglês e só eu em português. Quando o sonho se tornou realidade, descobri que o mundo acadêmico não era a melhor coisa do universo, o paraíso como eu sonhava. Estava fazendo um curso para ser professora, mas não me sentia preparada para tal, não me via na sala de aula e as disciplinas que estudava não me ajudavam a compreender como seria ser professora. O que via na Universidade era a teoria de muitos autores e eu não sabia como transformar tudo aquilo em ação docente.

Foram tantas as dificuldades que senti vontade de não continuar, de desistir de tudo. Antes mesmo de eu me dar conta desse novo movimento em minha vida, recebi de presente uma professora que me ensinou o que não se deve fazer como educador. Ela recolheu os textos produzidos pela turma para corrigir; na aula posterior, escolheu o texto do aluno mais tímido e disse horrores: tudo de ruim que se pode imaginar numa redação essa professora insinuou conter no texto. Foi a primeira grande decepção da profissão que eu tinha decidido honrar. Como sempre fui rebelde sem causa, não suportei aquele momento e contestei aquela atitude grosseira e estúpida. Esse ato de indignação me obrigou a trancar a disciplina de Língua Portuguesa no 2º semestre porque seria a mesma professora e ela já tinha dito que eu não conseguiria mais passar. Fechei o 1º semestre com média 7,0 porque lutei muito, mas não estava disposta a passar o resto do meu curso em um embate com a professora da disciplina que eu me preparava para lecionar no futuro.

Apreendi com essa experiência a jamais intimidar um aluno que estivesse reivindicando seus direitos e reconheci com o tempo que Rosa¹ foi minha mestra, passou a ser o modelo do professor que eu não queria ser. Além disso, esse tempo me proporcionou um encontro com uma turma maravilhosa, de 1998, de colegas inesquecíveis. Naquela turma, vivenciei histórias inimagináveis e resgatei o gosto pelo estudo da Língua Portuguesa. Conheci professores memoráveis que me fizeram querer mais, saber mais, ser sempre referência de determinação e persistência. O mundo acadêmico me ensinou a ser autodidata, carregar o rótulo de estudante universitário não significa que você será um profissional de sucesso, aprende quem deseja

¹ Nome fictício para preservar a imagem da docente

ardentemente aprender. E assim eu fiz: me dediquei com afinco, mesmo dessemestralizada, fiz sempre o melhor que pude. No último ano da faculdade, pedi demissão do emprego de secretária e balconista de uma loja de peças para motor de sisal (emprego que possibilitou a minha permanência na Universidade pela imensa flexibilização do patrão com os horários aos sábados e pelo salário, que custeava as despesas advindas do ir e vir) e fui atuar como professora.

Em 2001, iniciei minha carreira na rede particular de ensino. Era um enorme desafio encarar uma sala de aula, sem nenhuma prática, mas tinha que corresponder às expectativas de quem estava acreditando no meu potencial e me dando a chance de atuar na minha área. No Instituto Educacional Valentense (IEV) me realizei; adorava as aulas de sintaxe e todas as curiosidades daqueles adolescentes cheios de dúvidas e incertezas. Nos seis anos em que trabalhei lá, me transformei na professora chata, exigente e, ao mesmo tempo, amiga, conselheira, intrometida, queria saber dos namoros, das briguinhas entre as alunas etc. Era maravilhoso! Os estudantes sempre vinham me contar alguma coisa em segredo. Ali descobri o prazer de ser chamada de professora, mesmo reconhecendo a desvalorização financeira da profissão, com um salário bem pequeno, sem direito à remuneração de férias e/ou ao 13º terceiro, adorava aquele lugar. Emocionei-me todas as vezes que, anos depois, recebi um convite de formatura de um desses alunos. Foi através do IEV que comecei a compreender a importância da formação continuada. A escola era conveniada com a Rede Positivo, que oferecia cursos de formação pedagógica para os docentes que atuavam nas escolas conveniadas. Foram esses cursos que me apontaram caminhos para o exercício da docência com jovens e adolescentes. Eram momentos de discussão, sugestão e reflexão da prática. Hoje, sinto um imenso orgulho e gratidão por ter trabalhado naquele espaço.

Essa experiência de ação-reflexão-ação sobre a docência foi algo que eu não vivi na Universidade. Concluí o curso de Letras sem fazer nenhum estágio com alunos do Ensino Fundamental ou Médio. Eram apenas observações sem critério e, muitas vezes, eu não sabia nem mesmo o que eu deveria observar nas aulas que iria assistir. No último semestre do curso, como exigência para a disciplina de Estágio, organizei um curso para professores. Em razão da imensa carência desse tipo de ação na Educação à época, as vagas foram preenchidas rapidamente. Queria fazer o melhor

que podia; então, pedi ajuda às colegas que já tinham experiência com sala de aula, a minha irmã que começou a lecionar antes mesmo de ingressar na Universidade, e fui pensando em coisas que eu gostaria de saber para dar aula. Foi assim, num trabalho de investigação pessoal, que o curso se transformou em um sucesso. Até hoje colegas renomados, com seus títulos de pós-graduações, comentam sobre essa experiência. Mesmo sem ter essa consciência, comecei a me interessar e trabalhar com formação continuada de professores já no meu estágio de graduação.

Além de trabalhar no IEV, nesse mesmo ano fui lecionar no ensino público municipal, através de contratos de Prestação de Serviço Temporário (PST). Descobri, neste primeiro ano de professora no ensino público, como nossa profissão é maravilhosa e ao mesmo tempo desgastante e desvalorizada. Antes mesmo de finalizar o ano letivo, recebi como 'presente' do prefeito municipal da época, outro mestre na minha caminhada, uma carta de demissão. Engoli a seco as palavras de uma colega de profissão, coordenadora municipal, afirmando: "Demitimos todo mundo por que íamos deixar você?". Rescindiram meu contrato por contenção de despesas. E agora: iria simplesmente abandonar a escola no último mês de aula e deixar tudo lá, as aulas, as provas e os alunos? Não deixei, trabalhei de graça para concluir o ano letivo daquelas crianças que não tinham culpa da desorganização e desrespeito político.

Quando afirmo que a figura daquele prefeito foi também meu mestre é porque no dia em que desci as escadas da Secretaria de Educação de Valente com as lágrimas saltando aos olhos e o choro entalado na garganta, prometi a mim mesma que nunca mais voltaria ali para ser prestadora de serviço do que quer que fosse. Com aquela demissão, aquele senhor estava me dizendo que eu podia mais, existiam empregos melhores e um deles poderia ser meu se eu quisesse. Foi assim que interpretei aquela cena quando a raiva se esvaiu. No final do mesmo ano, me inscrevi no concurso para professor do Estado, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Na minha cidade já fazia dez anos que o Estado não disponibilizava vaga. Porém, nesse ano, foi diferente; haveria concurso com vagas em Valente. No início de 2002, fui aprovada em 2º lugar no concurso público estadual. A euforia e a sensação de vitória eram muito agradáveis. Acreditei ter dado a volta por cima.

Mera ilusão. Fui trabalhar no Colégio Estadual Wilson Lins, escola em que estou lotada até hoje, como voluntária para segurar uma das vagas existentes. No entanto, uma colega que fez o concurso para Conceição do Coité e foi aprovada em 25º lugar conseguiu, por intermédio de um deputado, ser nomeada diretamente para Valente e roubou a vaga que era minha por direito. Senti-me novamente impotente diante do poder político arbitrário e descumpridor das leis. Comecei a achar que a educação pública era algo ruim. Observava muitos profissionais, como eu, sem saber com clareza, como conduzir as aulas para uma real aprendizagem dos alunos e me perguntava se aqueles contextos não seriam pela ausência de formação adequada, já que eu tinha que inventar mil coisas, pedir sempre ajuda aos mais experientes para fazer bem feito. Percebia, fora desses espaços, um jogo de manda e desmanda daqueles que não sabiam nada de educação, mas viam nas escolas um ambiente perfeito para tirar e colocar quem quisessem a qualquer hora.

Passaram-se dois anos; eu continuei professora do IEV, descobrindo os muitos prazeres que minha profissão podia proporcionar. Nesse período de espera e angústia, com medo de nunca ser nomeada, fui trabalhar com um contrato de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) em uma escola recém-inaugurada, dando aulas de Física e Biologia. Aqui novamente veio o desafio: precisava do emprego, não podia recusar, mas tinha acabado de terminar o curso de Letras, como dar aula de disciplinas da área de exatas? Estudando muito e sozinha, passei dois anos numa luta constante, dando aula de Língua Portuguesa em um turno e Física e Biologia em outro. Aqui eu me perguntava por que o Estado não ajudava os docentes que estão atuando em uma área diferente da de sua formação. Essa situação era muito comum em várias escolas. Havia muitas conversas e promessas, mas os cursos de formação não chegavam.

Só ingressei efetivamente no estado em 2004. Essas experiências deixaram muitas inquietações, uma delas foi a respeito da discrepância salarial entre contratado e concursado. Passei muitos anos discutindo essa questão com colegas de trabalho, em reuniões pedagógicas e em diversos momentos em que surgia o tema. Durante um bom período, vi muitos colegas viverem situações semelhantes, como também presenciei e vivenciei a dificuldade de acesso à formação continuada docente.

Apesar de todos esses desencontros, continuei amante da sala de aula, nunca fui criativa nem dinâmica, mas gostava de ensinar e com o tempo fui ganhando respeito dos alunos do Wilson Lins. Vivi inúmeras experiências gratificantes com eles, alunos de todas as idades, senhoras casadas que falavam nos corredores da escola, lá vem prá Marta gente e eu sentia prazer e alegria na voz delas. Nunca me envaideci com isso, mas sentia lá no íntimo a satisfação de ser educadora, não só professora. Quantas vezes senti minha alma se encher de alegria por perceber que eles gostavam de ser meus alunos; sempre ouvi na mudança de um ano para outro o comentário: Oh, pró! Você num vai ser mais nossa professora. Oh, pró! A gente num aceita não. E outras frases desse tipo. E eu refletia sobre esse fato e chegava sempre à conclusão de que eu estava na profissão certa. Mesmo sendo mal remunerada, desvalorizada pelos governantes, desrespeitada, às vezes, pelo próprio colega, aquele era o meu lugar. Foi assim que aprendi a amar a escola em que trabalho até hoje.

Esses dois anos de trabalho pelo sistema REDA não terminou de forma diferente da demissão do PST. Fui exonerada novamente de forma fria, sem nenhuma explicação lógica, a não ser que já era a hora de o contrato acabar. Dessa situação, surgiu outro questionamento: Qual é mesmo o valor, a importância de um professor na sociedade atual? Depois veio a efetivação no Estado e me inquietou ainda mais. Parecia que era outra pessoa que havia chegado à escola. Os gestores e colegas professores me tratavam de uma maneira bem mais respeitosa agora. E por que essa mudança de comportamento? O profissional não era o mesmo? São situações e contextos que exigem investigação profunda para compreendermos. Apesar da perplexidade com essas ações cotidianas no ambiente escolar, só voltei ao ambiente científico-acadêmico para estudar em 2006 e deixei essa questão um pouco de lado.

Naquele ano, voltei à Universidade para fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*. A vida oferece-nos oportunidades diárias de crescimento e aprendizado. Como professora de Língua Portuguesa, sonhava em fazer mestrado e doutorado em Linguística. Mas era um sonho longínquo, quase impossível. No entanto, para quem merendava na escola, enquanto criança, o pedaço do cuscuz que sobrava do café matinal, e já tinha chegado muito além do que um dia pensou conseguir, não iria deixar de sonhar. Particpei de seleção para o curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística e a esperança renasceu em mim. Havia chegado a hora de voltar à

academia, cinco anos depois, em busca de formação. No entanto, sabe aquela professora do 1º semestre, estava à frente da seleção. Fui aprovada e passei a ser sua orientanda. Havia chegado o momento de conquistar aquele coração, porque o curso era muito importante para mim e não podia permitir que egos atrapalhassem minha jornada profissional. Foram muitas as experiências e hoje somos amigas, aprendemos a nos respeitar e nos *cativamos*, como diz Exupéry (2006).

Esse curso me colocou em contato com colegas professores de vários lugares e novamente as discussões sobre a necessidade de formação continuada vieram à tona. Em todas as escolas, dos diversos municípios ali representados, havia a mesma aflição. Muitos profissionais diante da sala de aula sem formação adequada para desenvolver um bom trabalho. A maioria dos colegas estava no curso na ânsia de melhorar suas aulas de Língua Portuguesa. Alguns poucos, como eu, viviam essa angústia e sonhavam ir mais além.

O sonho do mestrado não se concretizou de imediato. Engravidei no fim do curso e a prioridade passou a ser a família. Continuei meus estudos no município de Valente, a partir da ampliação de projetos de formação, ocorrida na gestão do governo Lula. Nesse período, começaram a surgir projetos de formação para professores como o Gestar² e o PROGESTÃO³. Participei de todos eles: o primeiro enquanto docente inquieta e incompleta que sou, na busca incessante por compreender o melhor caminho para dar aulas mais envolventes e instigantes; o segundo foi a partir da experiência de gestora.

Em 2010, fui convidada, pela direção e pelo colegiado, a fazer parte da equipe gestora da escola à época. Através das aulas de articulação, fiquei como vice, *pro tempore*, do turno matutino. Essa experiência me mostrou que a minha inquietação era de muitos professores. Ao acompanhar o trabalho pedagógico dos meus colegas, percebi que, iguais a mim, poucos deles tinham formação didático-pedagógica adequada para o exercício da docência, apesar da especialidade na área de atuação. Esse processo

² O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, objetivava de promover a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de Matemática com vistas a fortalecer o ensino e a aprendizagem destas disciplinas no Ensino Fundamental.

³ O Programa de Capacitação a distância de Gestores da Bahia (PROGESTÃO) foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) com o objetivo de formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática nas escolas públicas de Educação Básica.

aconteciam, muitas vezes, por se tratar de uma cidade do interior, em que os processos de formação são escassos e distantes. Percebi que os gestores eram tão cobrados na parte administrativa que não conseguiam dar conta do mais importante, a parte pedagógica. No PROGESTÃO, aprendi a lidar com o universo burocrático da escola. Falou-se muito em gestão democrática, mas o *calcanhar de Aquiles* das unidades escolares, apesar de não aparecer nas oficinas preparadas, estava na maioria das discussões dos gestores, como melhorar o pedagógico. Era mesmo uma questão de formação, de precarização salarial, de desvalorização do professor? Ainda não se encontrava respostas para as tantas narrativas de insatisfação com o trabalho docente.

Um ano antes desse curso, surge no Território do Sisal um Centro Estadual de Educação Profissional, através da política de expansão da Educação Profissional; era uma necessidade antiga ter cursos profissionalizantes na nossa região. No entanto, o primeiro questionamento foi como aconteceria o ingresso de professores em tantas novas unidades, se haveria mesmo professores com formação adequada para lecionar tantos componentes técnicos ou se os técnicos seriam professores de improviso. Assim, me interessei pela formação desses novos professores e comecei a estudar a respeito da expansão da Educação Profissional (EP) no nosso Estado. Comecei a pensar em como se constituiria um espaço de formação técnica e, principalmente, em quem eram os sujeitos que estariam à frente daquela formação de novos profissionais técnicos que sairiam daquelas instituições.

Por acreditar que o atual investimento na EP poderia trazer avanços ao país, se a mesma fosse desenvolvida, ampliada por pessoas engajadas, que acreditassem nessa educação transformadora, comecei a participar de eventos locais para disseminar a presença da Educação Profissional no Território do Sisal e esses eventos me levaram a frequentar os Centros de Educação Profissional do Território do Sisal e a criar laços com professores, muitos deles, técnicos atuando como docentes.

Como professora da educação pública – por mais difícil que seja ser uma professora pública no Brasil –, penso que a educação desse país ainda será capaz de promover mudanças. Mesmo parecendo utópico, acredito que a educação pública estará a

serviço do ser humano como um todo e não de uma minoria. Em 2011, comecei a trabalhar com cursos de formação docente, quando passei a lecionar no Ensino Superior. Nesse mesmo ano, quando o sonho do mestrado parecia inalcançável, surgiu um convite de uma amiga para fazermos uma seleção em Buenos Aires. Todavia, não era a tão sonhada linguística e eu nem tinha tentado passar em algum aqui mesmo no Brasil. Então pensei: sonho com a linguística, mas vivo inquieta com esse processo de formação docente. Decidi experimentar e fui fazer a seleção.

A menina do cuscuz já podia voar... Ganhei asas e fui. No mestrado em Educação Permanente, na Universidade del Salvador, em Buenos Aires, comecei a pesquisar mais a fundo todo esse processo de formação desses novos profissionais que surgiriam desses centros. O objeto de pesquisa estava voltado para a humanização do ensino dos professores efetivos que atuavam no curso Técnico em Enfermagem e em como esse ensino humanizado poderia contribuir para um melhor exercício da profissão desses jovens do sertão nordestino, que trabalhariam com pessoas debilitadas física e emocionalmente. Diferente do Brasil, o mestrado lá durou quatro anos, o último totalmente dedicado à pesquisa de campo. Foi nesse contato constante com os profissionais do CEEP que percebi outras situações-problema em relação ao contexto da Educação Profissional. Fiz a defesa do mestrado em 2014; vivi experiências fantásticas e inesquecíveis. Um mestrado em espanhol, que exigiu, além de outras habilidades, uma fluência na língua espanhola. Depois de tantas idas e vindas, já me sentia parte daquele lugar.

Durante a pesquisa de campo, a partir das entrevistas com os estudantes e alguns professores, observando o que muitos deles diziam a respeito de seu curso e, conseqüentemente, de seus docentes, percebi que dessa pesquisa nasceria outro objeto de estudo. Conversas informais, nas salas dos professores, me fizeram despertar para o fato de que muitos deles eram apenas contratados temporariamente e tinham muitas dificuldades na sala de aula, por não se sentirem preparados para lidar com determinadas situações ou aspectos relevantes do cotidiano escolar, principalmente em relação ao conhecimento didático-pedagógico.

Dessa forma, passei a refletir sobre qual caminho o professor técnico, função bastante comum no CEEP, precisaria percorrer para ampliar sua formação e melhor contribuir

com o processo de aprendizagem dos estudantes. Também, percebi que, assim como há quase duas décadas quando comecei minha carreira docente, a realidade da precarização do trabalho docente, da contratação emergencial, da desvalorização social, dos baixos salários são questões que permeiam o cotidiano dos centros de Educação Profissional e têm influenciado nos planejamentos, nas ações, decisões e relacionamentos desses professores.

Todas essas inquietações me levam a reflexão da incompletude do ser, sempre a descobrir algo novo, se encantar. No meu caso, estudar, pesquisar, desvelar para melhor compreender os meus próprios processos formativos para a docência. E nesse movimento está a UNEB que sempre foi minha casa; foi nela que aprendi e desaprendi muitas coisas. Continuo sonhando em um dia atuar como professora no campus XIV. Em 2013, fui convidada a assumir a coordenação do Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de Pedagogia, função que desempenho até o momento. Essa experiência de trabalhar com professoras-alunas me impulsionou ainda mais para a pesquisa sobre a formação continuada docente. Vejo essas meninas, muitas com vários anos de vivência em sala de aula, algumas com outra graduação, sanando diversas dificuldades relacionadas ao fazer docente a partir das atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia.

Essa relação profissional com a UNEB me aproximou do movimento para trazer o mestrado para o campus. Então quando constatei que teria mesmo um Mestrado Profissional em Educação e Diversidade aqui, nesse espaço no qual tenho um enorme sentimento de pertença, meu coração bateu acelerado e me vi sonhando em ser estudante novamente. Já havia concluído o mestrado na Argentina, porém, o processo de reconhecimento do diploma estava parado na Universidade Federal do Ceará. Usei esse subterfúgio para convencer a mim mesma que poderia fazer outro mestrado, principalmente por se tratar de um mestrado profissional, com suas singularidades, uma delas uma proposta de intervenção. Foi assim que comecei a construir, a partir daquelas situações-problemas que havia detectado no CEEP anteriormente, o objeto de pesquisa para concorrer à seleção do MPED.

Minha trajetória profissional e a necessidade de pesquisar e entender a diversidade dos processos educacionais brasileiros, principalmente a modalidade Educação

Profissional, aliada à formação continuada docente, com as quais me identifico, me levaram mais uma vez a ingressar em um Mestrado, agora em um Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, e a direcionar minha pesquisa para a área da formação continuada dos professores técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ao ser aprovada, um misto de alegria e euforia tomou conta de mim; olhei o tempo e vi a menina que mora em mim cheia de luz novamente. No entanto, quando começaram as aulas, percebi que havia muito a estudar, muito a aprender. Vi as aulas de Pesquisa Aplicada I desestruturarem meu pensar com incertezas filosóficas, teóricas e ideológicas. Descobri que teria de lutar muito para defender meu objeto de pesquisa que parecia obsoleto e infundado para alguns. Confesso que quando saiu a revalidação do diploma do outro mestrado, senti vontade de abandonar tudo. Estava sofrendo com as muitas noites sem dormir para estudar e dar conta do trabalho, com a pressão psicológica por ter escolhido a temática da formação continuada para os técnicos.

Não foi fácil concluir o primeiro semestre. Permaneci no curso em respeito à professora Úrsula, que me acolheu com tanto zelo e carinho. E passei a estudar muito mais; passei um ano sem fim de semana, feriado ou folga. Li tudo que consegui de todos os componentes oferecidos no curso e tudo que estava relacionado ao meu objeto de pesquisa. Depois de colher muitas frutas verdes, senti o gosto ácido delas, amadureci academicamente e aprendi a filtrar melhor as informações. As experiências em eventos e as escritas para publicação acalentaram meu coração, confirmaram a relevância desta pesquisa e me proporcionaram a paz necessária para produzir esta dissertação.

1.2 ALGUNS NOVOS DIZERES PARA VELHOS DITOS: A REVISÃO DA LITERATURA

No intuito de ratificar a importância científica da pesquisa sobre Formação Continuada de professores técnicos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sentimos a necessidade de fazer um levantamento de pesquisas já publicadas a respeito do

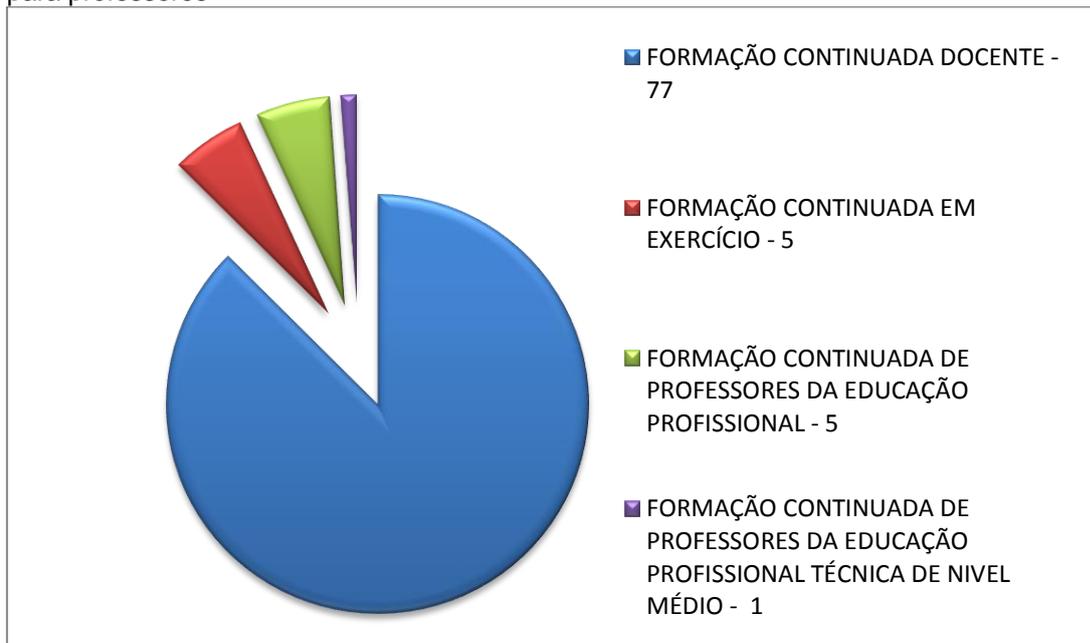
tema no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As buscas foram realizadas através das palavras-chave relacionadas com o tema: Formação Continuada Docente; Formação Continuada em Exercício; Formação Continuada de Professores da Educação Profissional; Formação Continuada de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Encontramos diversas pesquisas relacionadas à Educação Profissional, em seus diversos campos de atuação e outras tantas a respeito da formação continuada docente. No entanto, ao associar Formação Continuada e Educação Profissional, percebemos que as pesquisas não são tão vastas como se supunha. Ao fazer uma pesquisa no repositório da Capes com filtro de cinco anos (2012-2016), encontramos: 77 resultados para o descritor "formação continuada docente"; cinco resultados para "formação continuada em exercício"; cinco resultados para "formação continuada de professores da Educação Profissional"; um resultado para "formação continuada de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", nas diversas áreas de atuação docente.

Esses dados nos indicam a necessidade de continuar a se pesquisar nesse campo, principalmente quando se trata do Território de Identidade do Sisal, com suas peculiaridades. Esse território não aparece em nenhuma pesquisa do repositório, dentro do filtro citado acima. Ao associar a Formação Docente com a Racionalidade Comunicativa, apenas um trabalho foi encontrado, mas sem nenhuma relação com a Educação profissional. E com o descritor "profissionalidade docente na Educação Profissional", também apenas uma pesquisa foi localizada.

Podemos observar no gráfico abaixo que o índice maior de pesquisas encontradas, a partir das palavras-chave utilizadas no filtro, se encontra na formação continuada docente, sem as especificações do estudo a ser explorado nessa pesquisa. Quando especificamos para a formação continuada de professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, encontramos índices bem pequenos, o que reforça a relevância dessa pesquisa.

GRÁFICO 1: Percentual de pesquisas encontradas no repositório Capes sobre Formação Continuada para professores



Fonte: Gráfico elabora pela autora.

No entanto, podemos ressaltar, entre os trabalhos lidos, o de autoria de Samile Drews⁴, intitulada “Políticas de formação continuada de professores da educação profissional técnica de nível médio: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus Santa Rosa – RS”. Essa pesquisa desenvolveu uma investigação sobre as políticas públicas de formação continuada para professores da Educação Profissional de Nível Médio, concebida como aquisição de habilidades e competências, pautadas na racionalidade técnica, a partir da seguinte problemática: que contrapontos podem ser colocados às políticas de formação continuada de professores frente à literatura especializada e à visão de professores e gestores da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santa Rosa – RS?

Por apresentar esse foco de investigação, a pesquisa dialoga, em certo ponto, com a nossa por discutir a formação continuada de professores através de um processo reflexivo. No entanto, o debate dessa dissertação se centra nas políticas de formação

⁴ DREWS, Samile. **Políticas de formação continuada de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santa Rosa – RS**, 24/11/2015 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: 371.12 D776p 2015 Biblioteca Joaçaba.

oferecidas pelo Instituto em questão para docentes licenciados e bacharéis. Já o nosso interesse está em compreender a contribuição dos processos de formação continuada para o professor técnico do CEEP Semiárido, através da pesquisa colaborativa, na superação de uma possível racionalidade instrumental, “um agir orientado por fins” (HABERMAS, 2012a, p.674) com vista à racionalidade comunicativa, “relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012a, p.674) em que os professores técnicos possam participar da construção dessa formação.

1.3 OBJETO DE PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

A nossa interação em grupo traria uma forma de resolver. Nós professores temos uma formação continuada e essa interação para pensarmos coletivamente ajudaria a resolver o problema. (GIRASSOL, colaborador da pesquisa, 2018)

A formação continuada do técnico docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e as suas implicações pedagógicas relacionadas aos professores técnicos no contexto local do Centro de Educação Profissional do Semiárido, no Território do Sisal, município de São Domingos, que se localiza no polígono da seca, isolado dos grandes centros urbanos, é um passo significativo para compreender que tipo de formação pedagógica contribui para repensar o fazer docente e, conseqüentemente, a formação dos estudantes, futuros profissionais que ocuparão postos de trabalho que lhes exigirão não apenas conhecimento técnico, mas, também, habilidades comunicativas e reflexivas, as quais são ampliadas na escola.

O convívio com os professores técnicos que atuam no CEEP, a maioria deles contratados em regime de Prestação de Serviço Temporário (PST) ou Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), nos possibilitou observar, muitas vezes, que esses docentes demonstram um domínio total da técnica que é ensinada aos futuros profissionais, mas nem sempre dialogam com princípios didáticos necessários à prática pedagógica. Certa ausência desse conhecimento pedagógico talvez leve o professor a atuar apenas em uma racionalidade instrumental, ou seja, em um

processo técnico-científico que promova aos sujeitos acesso à informação, com pouca interação entre eles. O professor técnico pode se colocar como o centro do processo de ensino e, em muitos momentos, assumir a função de transmissor de informações específicas de sua área de atuação, com aulas expositivas, sem problematização de conteúdos.

A partir desse contexto, parte-se da seguinte **questão de pesquisa**: Como os processos formativos possibilitados pela formação continuada no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade do professor técnico? Tem-se como **objetivo geral** compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.

Assim, tem-se como **objetivos específicos** identificar os processos utilizados pelo CEEP para promover a formação continuada dos professores técnicos, além de analisar como os professores interagem com essa formação continuada em exercício com vistas a alcançar a sua profissionalidade docente. Nesse sentido, torna-se importante estudar se as atividades oferecidas pela formação continuada no CEEP contribuem, de maneira crítico-reflexiva, para a mobilização de procedimentos didático-pedagógicos do professor técnico para, então, construir com os sujeitos da pesquisa bases teórico-conceituais para um projeto de formação continuada dos professores técnicos, fundamentado epistemologicamente na racionalidade comunicativa.

Temos como sujeitos participantes dessa pesquisa: um professor licenciado em Letras com quase 20 anos de experiência docente (coordenador do eixo) e três tecnólogos da área de informática que atuam como docentes, com experiência entre quatro meses e três anos de sala de aula. Têm entre 30 e 45 anos de idade. Os tecnólogos atuam como professor apenas no CEEP Semiárido, espaço que oferece cursos em quatro eixos diferentes, com capacidade para 24 turmas em oito cursos distintos e

vagas para mais de 500 alunos, segundos dados do DIEESE⁵. Somente o professor licenciado concilia suas atividades do CEEP com outra instituição de ensino.

Para melhor estruturar essa pesquisa, este texto divide-se em seis capítulos teórico-contextuais. O **capítulo um**, que o leitor acabou de conhecer, discorre sobre a implicação da pesquisadora e apresenta o objeto de pesquisa e seus objetivos. O **capítulo dois** descreve o itinerário metodológico, de caráter qualitativo, ancorado na abordagem colaborativa. Explica como se deu o processo de construção de dados, de maneira colaborativa e interacionista, através de sessões reflexivas, além do processo interpretativo para a análise dos dados construídos. Descreve a proposta de intervenção que será posta em prática in loco, ao longo dos 16 meses posteriores à defesa da dissertação, constituindo-se no produto resultante da pesquisa. O **capítulo três** intitulado Educação Profissional: das escolas artífices aos CEEPs, apresenta a base teórica para compreender a Educação Profissional, numa perspectiva histórico-legal e, principalmente, o panorama dessa modalidade educativa na Bahia. Em seguida, no **capítulo quatro**, Formação continuada do professor técnico: da ação instrumental à reflexão, são apresentadas considerações sobre a racionalidade instrumental, a racionalidade comunicativa, a profissionalidade docente e suas implicações na formação continuada dos técnicos docentes no CEEP. O **capítulo cinco**, denominado processos formativos do técnico professor: diálogos com o campo empírico, apresenta as análises dos dados construídos e os possíveis resultados encontrados. Em **considerações quase finais** são apresentadas as possíveis conclusões que pudemos depreender da pesquisa, ressaltando a relevância da formação continuada para os técnicos professores.

Esperamos, portanto, que este texto possibilite ao leitor a compreensão da problemática estudada, a partir do conhecimento sobre a construção da profissionalidade dos professores técnicos, pela perspectiva habermasiana da racionalidade comunicativa, que atuam na educação profissional, ampliando a visão sobre o ponto de vista do desenvolvimento profissional docente do professor técnico e sua formação para as ações pedagógicas.

⁵ http://geo.dieese.org.br/supprof/resultado_consulta_todos.php?cod_terr=4. Acessado em 16/08/2018

2 DESENHANDO OS CONTORNOS DA PESQUISA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Convocar os docentes para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análises-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles consideram como problemática. (IBIAPINA, 2016, p.46)

Ao desenvolvermos essa pesquisa, o primeiro desafio era como conduzi-la para que os participantes se sentissem parte integrante dela, constructo das situações que se desenhariam no andamento do trabalho de campo. Dessa forma, através da abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa de cunho colaborativo, que envolveu professores (tecnólogos em informática que atuam como docente no CEEP e coordenador pedagógico) e pesquisadora na produção de saberes e no compartilhamento de estratégias para o desenvolvimento profissional docente (IBIAPINA, 2008). Optamos pelos tecnólogos em Informática como sujeitos da pesquisa por se tratar de profissionais que trabalhavam com o ensino do manuseio de computadores e possivelmente utilizaria uma linguagem mais técnica. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por entendê-la como de extrema relevância para o estudo de diversas questões ligadas à Educação, “[...] permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações [...]” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

O cenário dessa pesquisa se desenhou no contexto da Educação Profissional em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional no Território de Identidade do Sisal, com a finalidade de explorar uma realidade, tomando por base o estudo detalhado e aprofundado da formação continuada de técnicos que atuam como professores nessa modalidade de ensino.

Ao utilizarmos a abordagem qualitativa como guia para o desenvolvimento da pesquisa, direcionamos as ações para a interação entre o pesquisador e o pesquisado na tentativa de conhecer e compreender os atributos de um determinado campo social, nesse caso, o CEEP, em São Domingos-BA, observando o grau de exigência

para o trato com a realidade e sua reconstrução, considerando o envolvimento do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa, os sujeitos envolvidos têm vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos, relacionando, a partir da práxis, teoria e prática. Nesse processo, o pesquisador deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; interessar-se pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente; analisar a maneira como enfrentam as situações cotidianas em sala de aula, sejam elas relacionadas à prática pedagógica ou aos contextos relacionais que surgem em diversos momentos de atuação docente (DESGAGNÉ, 2007).

Para desenvolver uma pesquisa colaborativa, é importante que os docentes pesquisados se engajem no processo de reflexão sobre determinado aspecto a ser discutido e analisado. Assim, é primordial que haja entre pesquisador e professores um envolvimento para que os profissionais possam explorar situações novas associadas à prática docente; compreender e produzir, a partir da reflexividade, teorias e posturas mais próximas dos anseios sociais da escola (IBIAPINA, 2008). A pesquisa colaborativa, como afirmam Ibiapina e Ferreira (2007, p.31), procura

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

A valorização de atitudes de colaboração e reflexão crítica nesse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador e ao pesquisado uma relação de parceria e coautoria no processo investigativo, pois o professor se sente parte do processo de pesquisa e não um sujeito a ser analisado e avaliado pela pesquisa. Esse processo dá ao professor-pesquisado liberdade e autonomia, o que facilita o desenvolver da pesquisa colaborativa, uma vez que, ao sentir-se parte do processo e não objeto de análise, esse docente se integra e passa a refletir sobre sua própria prática.

No entanto, para organizar o processo de pesquisa, buscando evitar simplificações e reducionismos, a pesquisa colaborativa desenvolve-se em diferentes etapas ou ações reflexivas: descrição, informação, confronto e reconstrução. O delinear de uma

pesquisa colaborativa perpassa pela ideia de concretização do processo reflexão-ação-reflexão para converter a prática em práxis, em que teoria e prática se transformam e se complementam. Por isso, Ibiapina (2008) considera a pesquisa colaborativa como uma atividade de coprodução de saberes, de formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o ambiente de discussão a ser construído para o desenvolver da pesquisa colaborativa deve ser de autonomia e respeito mútuo.

Nesse processo, o professor pesquisado não tem a obrigatoriedade de participar de todas as tarefas formais da pesquisa, cada qual prestará sua contribuição, sem cobranças e exigências, já que “colaborar não significa cooperar, nem tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidade, em que os participantes têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa” (IBIAPINA, 2008, p. 33). O pesquisador, mediador da pesquisa, ao se preparar para organizar e intercambiar o processo dialógico do grupo, encoraja a participação dos professores. Para isso, é preciso despertar nos pesquisados razões que os motivem a participar da pesquisa.

Dessa maneira, os princípios da pesquisa colaborativa orientaram os processos reflexivos, conseqüentemente formativos, que acontecem através da interação com participantes que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, contribuindo para a participação de sujeitos conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir do professor, bem como das possibilidades de transformá-lo (IBIAPINA, 2016).

2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são técnicos que atuam enquanto docentes no curso de informática do CEEP. Tratou-se de três professores que foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) não serem licenciados; b) trabalharem no sistema de PST ou REDA; c) atuarem no curso de informática; d) terem se disponibilizado para participar da pesquisa após a apresentação da proposta. A escolha dos participantes efetivou-se, inicialmente, mediante um contato prévio com a vice-diretora do CEEP que nos forneceu informações sobre o curso de informática e seus docentes. Após

esse diálogo, nos comunicamos com os professores e apresentamos a proposta da pesquisa. Também, convidamos o coordenador do eixo de informática para dialogar com a pesquisa e participar das sessões reflexivas, mas este, em razão dos horários, só pode contribuir através de uma entrevista individual.

Por motivos éticos da pesquisa em Educação, os sujeitos serão tratados por pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes e, assim, manteremos sigilo em relação aos colaboradores.

A professora Rosa Maria tem 45 anos e atualmente reside no mesmo município em que trabalha, mas é natural de outra cidade que fica a 70 km de distância. Teve dificuldades de concluir os estudos da Educação Básica. Coursou o Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 1993, pois precisou ficar dois anos sem estudar devido às idas e vindas de sua família a São Paulo. Também passou cinco anos para concluir o curso de Magistério; por questões familiares não conseguia acompanhar a escola, então foi reprovada em um ano e parou de estudar em outro. Todo o período de Educação Básica foi cursado na escola pública. Sempre sonhou em se tornar professora. Ingressou no Ensino Superior para fazer um curso semipresencial de Tecnóloga em Informática em 2012, em uma faculdade particular. Concluiu em 2014 e iniciou a carreira docente em um CEEP baiano em 2015. Atualmente faz uma licenciatura na modalidade Educação a Distância (EaD), em Matemática. Atua no lócus dessa pesquisa desde meados de 2016, pelo regime de trabalho REDA.

O professor Cravo tem trinta anos de idade. Também mora na mesma cidade em que leciona, apesar de ser natural da cidade vizinha, Valente. Estudou todo o período da Educação Básica na escola pública. Coursou o Ensino Fundamental entre os anos de 1999 e 2002 e o Ensino Médio entre 2003 e 2005. Após concluir os estudos da Educação Básica, entrou no mercado de trabalho na área das tecnologias digitais. Fez o curso superior em uma faculdade particular, também semipresencial, de tecnólogo em Informática entre 2012 e 2014. Foi convidado a atuar como docente do CEEP Semiárido no último semestre da Faculdade, através do PST. Trabalhou um ano nesse regime de contratação e, desde 2015, atua pela modalidade REDA. Além da função de docente, administra seu próprio comércio de prestação de serviços na área de informática, em uma cidade vizinha.

O professor Girassol está com 31 anos. Reside na zona rural do município onde está localizado o CEEP em que leciona. Egresso da escola pública estudou durante os anos de 1999 a 2002 o Ensino Fundamental e fez o Ensino Médio nos três anos seguintes. Após concluir o Ensino Médio ingressou como discente no curso de zootecnia no CEEP. Quando concluiu o curso foi trabalhar na área, mas enfrentou muitos obstáculos porque não gostava de participar das aulas práticas por acreditar que os procedimentos desenvolvidos machucavam os animais. Aprendeu as técnicas necessárias para exercer seu ofício com os próprios pecuaristas que trabalhou. Decidiu buscar uma nova profissão e, entre 2013 e 2016, fez um curso de Tecnólogo em Informática na modalidade de Educação a distância (EaD). Está na sua primeira experiência docente há apenas quatro meses, também através do REDA.

Outro colaborador dessa pesquisa foi o professor Gerânio, apesar de ser licenciado, participou da pesquisa por ser coordenador de estágio do eixo de comunicação, no entanto, não esteve nas sessões formativo-reflexivas. É licenciado em Letras e especialista em Linguística pela Universidade do Estado da Bahia. Atua como docente desde 1998 na rede municipal. Está no CEEP desde a fundação e na coordenação de área há 03 anos. É professor efetivo no Estado desde 2007.

2.2 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Nesse estudo, para melhor investigarmos o objeto estudado, adotamos dois dispositivos de pesquisa, utilizados pela perspectiva da colaboração e da dialogicidade da abordagem colaborativa. São eles:

2.2.1 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas “são espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (IBIAPINA, 2008, p. 97). São uma proposta metodológica que oportuniza a

interação, a dialogicidade e a reflexão dos participantes e da pesquisadora a respeito dos processos de formação docente no CEEP.

Ao optarmos pela realização das sessões reflexivas, tínhamos a finalidade de promover encontros, reuniões com os professores voltados a estudos, reflexões das relações, sejam elas inter ou intrapessoal e, principalmente, a análise das práticas pedagógicas, através de um processo dialógico, produzido pela linguagem, favorecendo o pensamento reflexivo dos envolvidos sobre si mesmo, suas singularidades, suas ações. Ibiapina (2008, p. 56) afirma que

Na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexividade que auxiliem os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido da própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-la.

As sessões reflexivas foram espaços de diálogos em que cada partícipe descobria significados pessoais e os já construídos coletivamente pela categoria docente. No entanto, para que essas descobertas fossem possíveis, o ambiente entre os pares necessitava ser de colaboração e as colocações de cada um voltadas, principalmente, para suas práticas, sem emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado. Dessa maneira a sessão “seria, assim, um lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

Os cinco encontros ocorreram quinzenalmente, no CEEP, com quatro horas de duração cada e, motivados por uma temática, levaram o grupo à discussão e reflexão sobre ações para formação continuada realizadas na unidade escolar. Para as sessões, levantamos algumas problemáticas para introduzirmos os diálogos. Na primeira sessão, escolhemos a problemática com foco no objeto pesquisado; as outras surgiram a partir de cada encontro realizado buscando contemplar as inquietações dos professores e os objetivos da pesquisa. São elas:

- 1ª sessão: Os saberes pedagógicos que possam emergir dos relatos sobre práticas docentes feitos pelos professores técnicos e o valor destes para a atuação docente;

- 2ª sessão: Racionalidade Instrumental e a possível identificação dos professores com essa categoria teórica.
- 3ª sessão: Concepções e conceitos sobre Educação Profissional, Racionalidade Comunicativa e Profissionalidade Docente para situarmos os participantes na temática da pesquisa;
- 4ª sessão: A influência da formação continuada na prática docente. Análise e reflexão sobre a prática após assistirmos às aulas dos professores participantes, filmadas por eles.
- 5ª sessão: Realização de atividades teórico-prático-reflexivas voltadas para a formação do professor reflexivo.
- 6ª sessão: Discussões a partir das informações obtidas nas entrevistas para pensarmos o que deve ser abordado no plano de formação a ser construído colaborativamente com os professores.

Conforme Magalhães (2002) e Ibiapina (2008), as sessões reflexivas englobam quatro ações que estão associadas a alguns questionamentos que, no caso dessa pesquisa, são direcionados aos processos formativos dos professores:

i) Descrição: A partir da pergunta “o que fiz?”, o professor se distancia de suas ações para visualizá-las, no intuito de compreender as escolhas que fizeram até aquele momento. Ou seja, é a descrição das ações formativas que conduzirão às ações.

ii) Informação: Aqui se proporciona a reflexão do professor a respeito de suas escolhas ao desenvolverem sua prática, relacionando-as com bases teóricas que sustentam essa prática, para perceber a presença ou a ausência dos processos de formação no fazer pedagógico, através de questionamentos como:

O que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as idéias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e quem ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas idéias são utilizadas? (IBIAPINA, 2008, p. 73)

iii) Confronto: Instante de reflexão crítica a partir de um quadro sócio-histórico envolvendo formação continuada que levam os participantes a refletirem sobre o significado da formação na sua prática, a partir das seguintes questões:

Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse? (IBIAPINA, 2008, p. 74).

iv) Reconstrução: Construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teórico-prática para dar um novo sentido às ações docentes. Nessa ação, os envolvidos se perguntam:

Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática? (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Essas quatro ações reflexivas são vistas por Smyth (1989 *apud* ALARCÃO, 2011) como perguntas pedagógicas que se agrupam em quatro tipos fundamentais (descrição, interpretação, confronto e reconstrução) para facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva da emancipação e da criticidade. Segundo o autor,

As perguntas de descrição situam-se ao nível do que os professores fazem ou sentem. As de interpretação vão para mais longe e focalizam-se no significado das ações ou sentimentos. As perguntas do confronto trazem a novidade, e por vezes o incômodo, de outros olhares e podem vir a constituir-se com um rasgar de horizontes e início de mudança, da reconstrução e da inovação. (SMYTH, 1989 *apud* ALARCÃO, 2011, p. 62)

Essas ações reflexivas para Ibiapina (2008) ou perguntas pedagógicas para Smyth (1989) contribuíram para a organização e realização das sessões reflexivas que tiveram como ponto de partida “os problemas advindos da prática ou *de lacunas formativas* que representem demandas do professor por formação” (IBIAPINA, 2008, p. 98, grifo nosso), provocando possibilidades de negociação e co-construção de conhecimentos por parte dos pesquisados e da pesquisadora. Cada ação proposta foi norteada por questões que direcionaram as discussões para o presente objeto de pesquisa. Nos quatro momentos, discutimos sobre os entraves, as contribuições, as

implicações e os desafios do processo de formação continuada no cotidiano do fazer docente. As discussões teórico-metodológicas foram embasadas em Nóvoa (1995, 1999); Habermas (2012); Schön (2000) a respeito da profissionalidade docente, do fazer comunicativo que pode ocupar o espaço do fazer estratégico, e da importância da formação continuada na jornada docente.

Dessa maneira, a realização das sessões se deu através de três modalidades de reflexão da pesquisa colaborativa: 1- a reflexão intrassubjetiva – feita pelo pesquisado acerca dos processos formativos vivenciados no CEEP; 2- a intersubjetiva dos pares – momento de diálogos e sugestões dos outros membros do grupo sobre essa formação e a reflexão intrassubjetiva feita, buscando promover novas reflexões; 3- a intrassubjetiva dos pares – que analisam a contribuição dada para o pesquisado no processo analisado (CABRAL, 2012).

Esse processo reflexivo ocorreu a partir de sessões reflexivas que foram realizadas nos horários de Atividades Complementares (AC) dos professores, numa perspectiva da racionalidade comunicativa. Além das sessões, utilizamos também as entrevistas semiestruturadas, tratadas no item que segue.

2.2.2. Entrevista semiestruturada

O uso da entrevista semiestruturada tornou-se relevante para a pesquisa porque possibilitou que o entrevistado tivesse liberdade de expressar-se, trazendo seus questionamentos e comentários a respeito da pesquisa, mas com o foco no objeto a ser pesquisado. Como afirma Triviños (2011, p. 146), a entrevista semiestruturada é

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Assim, a entrevista semiestruturada é coerente com o enfoque qualitativo da investigação, pois oportuniza espaço para que os professores troquem informações e

opiniões no grupo. Ela também é reflexiva porque possibilita aos pesquisados que reflitam sobre sua fala, interajam e produzam o entendimento mútuo.

As entrevistas ocorreram a partir do terceiro encontro. Em um primeiro momento, realizamos uma entrevista coletiva, com a participação de todos participantes simultaneamente. Houve um segundo momento, na penúltima sessão, em que as entrevistas foram individualizadas para ouvirmos, além da construção em grupo, o posicionamento individual do participante.

Esse dispositivo foi fundamental para a pesquisa porque nos possibilitou um olhar individualizado para os conflitos relacionados aos processos formativos para os professores no CEEP situados, diversas vezes, nas sessões coletivas. O momento da entrevista nos permitiu analisar os reflexos individuais na construção da profissionalidade docente.

2.3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a construção dos dados, analisamos as seis sessões reflexivas que representaram espaços de discussão e reflexão constantes sobre as diversas inquietações e proposições trazidas pelos próprios professores, possibilitando-nos analisar e pesquisar profundamente o objeto de pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de processos formativos que levem em conta a racionalidade comunicativa como forma de superação da lógica apenas instrumental.

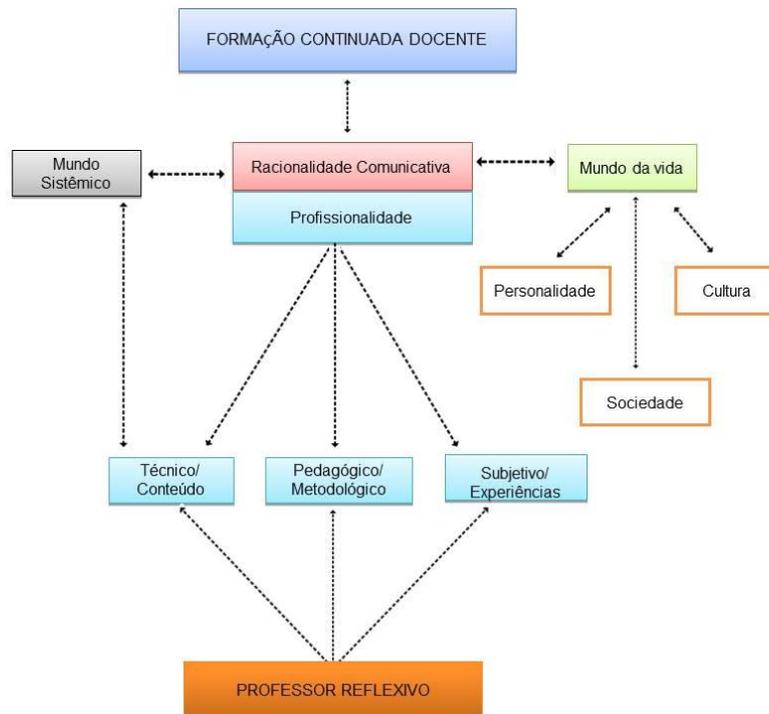
A racionalidade comunicativa habermasiana aponta o discurso como prática fundamental e recorre à ideia da argumentação como “um tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos” (HABERMAS, 2012, p. 48). Essa ideia é concebida como uma atitude reflexiva, pois, segundo Habermas (2012), não basta entender como as pessoas se comunicam ou autointerpretam, mas sim observar sua maneira de se comportar em cada caso enquanto participante da argumentação.

Assim, em uma formação que tem como base a racionalidade comunicativa, é essencial que haja colaboração entre os interlocutores e reflexividade em suas ações. E esse processo dar-se-á tanto na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) quanto na Teoria do Agir Comunicativo - TAC (HABERMAS, 2012), categorias interligadas nesta pesquisa. Para tanto, construímos algumas categorias de análises que serão apresentadas na próxima seção.

2.3.1 Categorias de análises

Para a interpretação e análise dos dados, levamos em conta tanto os dados produzidos nas sessões reflexivas quanto os que foram apresentados na entrevista. Ao analisar os dados, é importante atentar-se às “[...] múltiplas vozes que se cruzam, inclusive com a voz do pesquisador” (IBIAPINA, 2008, p. 110). Assim, fizemos uma interpretação entre as variáveis possíveis que a pesquisa colaborativa proporciona, pois por ser dialógica nunca tem um ponto final. Dessa forma a análise foi focada no processo de formação continuada dos professores técnicos através das seguintes categorias.

Figura 01: Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Dados dessa pesquisa (2018)

Consideramos a formação continuada como o eixo principal de análise, por se tratar da questão central deste trabalho. Ao direcionarmos um olhar cuidadoso e criterioso para as situações que envolvem a formação docente, voltamos o nosso foco para esta formação pela perspectiva da Racionalidade Comunicativa, em que o diálogo e a livre exposição de seus conceitos mobilizassem o potencial de racionalidade que abarca as relações do sujeito com o mundo. Essas relações oportunizaram uma visão do mundo da vida em que os participantes denotam o seu mundo objetivo, das coisas e nos permitem compreender traços da sua personalidade; o mundo social, das normas e instituições em que estão inseridos e o mundo subjetivo, da cultura, das vivências. Usamos a Racionalidade Comunicativa como categoria que envolve essas estruturas para compreender a relação dos sujeitos com a formação continuada a ser desenvolvida. Para analisar esses dados, pretendemos compreender os participantes inseridos no seu mundo da vida, nas suas rotinas escolares e extraescolares, dos aspectos culturais desses sujeitos e do mundo em que estão inseridos, vivenciando suas experiências em uma pequena cidade do interior baiano, com uma população estimada em 9.044 habitantes (IBGE, 2017).

Discutimos sobre a profissionalidade docente de uma forma reflexiva em que os sujeitos sintam-se pertencentes à docência mesmo sem serem licenciados, pois estes estão em sala de aula trabalhando com o conhecimento técnico, utilizando suas próprias experiências; porém, parecem sentir necessidade do conhecimento pedagógico para melhorarem sua desenvoltura docente. A partir desse processo, iniciamos a construção colaborativa dessa formação pensando no professor reflexivo, que se estrutura pela ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

Dessa maneira, na realização da análise dos dados, buscamos organizar sistematicamente as entrevistas para ampliar a compreensão desse material e permitir uma análise pela perspectiva da análise interpretativa das informações encontradas. A análise interpretativa possibilita ao pesquisador “posicionar-se, falar dos e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos” (IBIAPINA, 2008, p.111) e encontrar, através dos diversos olhares, respostas para o objeto investigado, consciente de que a realidade social é construída específica e localmente na interação entre os indivíduos. No desenvolver das análises é importante estarmos atentos para que a nossa capacidade de compreensão esteja enraizada em nossos próprios significados, sendo agentes ativos do processo de interpretação das ações (BORTONI-RICARDO, 2008) que emergiram das sessões reflexivas, sem perder o rigor científico necessário para o bom andamento da pesquisa.

2.4 RESULTADO DA INTERVENÇÃO: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como resultado da intervenção, construímos um material de bases teórico-conceituais para um plano de formação continuada crítica e reflexiva, pautada na racionalidade comunicativa, que contemplou o professor técnico da Educação Profissional e levou em conta aspectos da profissionalidade docente. Foi pensado de forma colaborativa com os partícipes da pesquisa, a partir de suas reais necessidades que surgiram de forma espontânea nas narrações, diálogos e reflexões ocorridos nas sessões reflexivas.

Esse plano de formação foi estruturado coletivamente a partir de uma orientação que provocou o exercício da reflexão para produzir um entendimento que poderá favorecer o processo de qualificação docente. A formação foi construída a partir dos aspectos práticos e teóricos (didáticos ou metodológicos) do cotidiano da sala de aula e abarcou dimensões relativas às questões éticas, subjetivas e político-sociais intrincadas no fazer docente.

Nessa direção, o plano de formação continuada crítico-reflexiva buscou contemplar a variedade de questões colocadas pelos próprios contextos nos quais os professores estão inseridos. Procurou ser um planejamento no qual os professores compartilhem conhecimentos com seus pares e juntos pensem em alternativas para a aprendizagem da docência, resultando em outro modelo de compreender a formação pedagógica na Educação Profissional.

Dessa maneira, após a realização das sessões reflexivas, em que se discutiu a organização do plano de formação, decidimos elaborar módulos com textos teóricos abordando as temáticas solicitadas pelos próprios professores técnicos no decorrer do curso, para servir de embasamento na realização dos encontros formativos; atividades práticas a ser desenvolvidas nos encontros e atividades reflexivas com espaços em branco para a construção dos relatos de experiência dos participantes. Esse material servirá de base para o curso de formação continuada a ser desenvolvido no CEEP. Os relatos serão publicizados por escrito ou através de vídeos pelos participantes que se sintam à vontade para assim fazê-los.

O primeiro módulo foi pensado de forma colaborativa com os partícipes da pesquisa, a partir de suas reais necessidades que surgiram de forma espontânea nas narrações, diálogos e reflexões ocorridos nas sessões reflexivas e será explorado nos primeiros oito encontros, dois para cada unidade desenhada. O segundo módulo será construído a partir das demandas que surgirem na realização da primeira etapa da formação, detectadas através das inquietações e sugestões dos professores protagonistas em seus relatos orais e escritos. O primeiro módulo está disponível nos apêndices deste relatório de pesquisa.

O curso terá carga horária de 80h, certificado pela UNEB, dividido em duas etapas, entre julho de 2019 e dezembro de 2020. Quando pensamos em não levarmos uma proposta completa e fechada foi justamente por acreditarmos que os novos integrantes devem interagir e colaborar com a construção do curso, tendo como enfoque teórico-epistemológico a racionalidade comunicativa, já que é um trabalho colaborativo e que pretende se estender para os professores técnicos que atuam nos outros eixos de ensino, e não somente os de Informática. A proposta é de 16 encontros, um a cada mês, aos sábados, com carga horária de 05 horas cada, das 08 às 13h, que serão contadas como horário de AC para os participantes.

O módulo que se encontra nos apêndices é uma sistematização necessária para nortear as atividades do curso, no entanto, buscaremos desenvolvê-lo de forma dinamizada, reflexiva e com uma escuta sensível para possibilitar aos participantes momentos de ação-reflexão-ação, incitando a curiosidade e o desejo de estarem sempre presentes nos encontros.

Os participantes que optarem pela produção de vídeos, contarão com a parceria do curso de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia (campus XIV), para utilizar o laboratório de áudio e vídeo. Depois, serão postados em um blog do curso a ser criado pela turma para socialização das experiências. Nesse sentido, ao planejarmos a proposta interventiva, tivemos como objetivos:

Geral

- Construir um plano de formação continuada crítico-reflexiva para professores técnicos da Educação Profissional do CEEP, no município de São Domingos, tendo como referência as possibilidades formativas interativas e dialógicas que emergiram das sessões reflexivas.

Específicos

- Construir colaborativamente oficinas de formação baseadas na resignificação do conhecimento pedagógico e saberes docentes, nas quais os professores

sejam coautores;

- Estabelecer uma parceria colaborativa com membros da Gestão Escolar para realizar oficinas propostas no plano;
- Produzir relatos escritos ou vídeos sobre a experiência das oficinas de formação e sua contribuição no processo formativo de cada participante;
- Publicizar os relatos escritos ou os vídeos, através de um blog da turma, para fazer circular os conhecimentos produzidos pelos professores técnicos.

O plano de formação continuada crítico-reflexiva, construído colaborativamente com os professores técnicos do CEEP Semiárido de São Domingos-BA, levou em conta o refletir do professor técnico para alcançar posturas mais autônomas e emancipadas que venham contribuir com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, éticos e políticos dos estudantes, a partir de uma racionalidade que possibilita um entendimento mútuo.

As ações do plano foram pensadas a partir de uma razão comunicativa para promover a capacidade discursiva dos participantes, ao tempo em que discutam os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares e possibilitem uma racionalidade comunicativa nos grupos, produzindo um processo de interação mútua; além de estimular os processos de reflexividade capazes de promover uma transmutação nos processos de ensino para, a partir desse processo, possibilitar momentos de aprendizagens mais interativos e dialógicos.

Após elaborado, em conjunto com os atores do espaço escolar, o plano será proposto à gestão do Centro de Educação Profissional do Semiárido, no sentido de institucionalizar uma outra perspectiva de formação continuada e, assim, contribuir para que o professor possa adquirir e alargar as competências necessárias para proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de uma visão ampla do uso da ciência no campo das tecnologias; das conexões entre a aprendizagem e o trabalho; do equilíbrio entre o conhecimento “desinteressado” da própria aplicação no mundo produtivo e as competências indispensáveis para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

O plano deverá ser executado, inicialmente, no período de dois anos após a defesa desta dissertação de mestrado, com o nosso acompanhamento, na intenção de torná-lo parte integrante das atividades formativas que passarão a ocorrer nas Atividades Complementares do Centro. No primeiro ano, será desenvolvido pelos professores colaboradores desta pesquisa, juntamente com a nossa contribuição. Até julho/2020 a permanência no CEEP desses professores colaboradores está garantida pelos atuais contratos trabalhistas na modalidade REDA. A participação deles é fundamental nesse contexto, pois esses professores, a partir da experiência nas sessões reflexivas, já se permitem compreender a importância da reflexividade nas atividades docentes. O objetivo é que essa postura reflexiva seja vivenciada por outros professores, inclusive os efetivos, logo no primeiro ano de formação, para darem continuidade às ações quando os professores que trabalham na modalidade REDA não estiverem mais no CEEP.

Dessa forma, o professor técnico, metáfora que pretende representar todos os profissionais provenientes das diversas áreas do conhecimento, como informática, meio ambiente, zootecnia e outros que adotam o uniforme de professor e, em tempo total ou parcial, passam a influenciar – e muitas vezes a determinar – o futuro de inúmeros jovens que colocam nessa relação toda a esperança de um futuro melhor, será, sim, instrutor da técnica, mas será, antes, Educador.

Para a compreensão teórico-conceitual do objeto de pesquisa, apresentaremos, no capítulo 3, uma trajetória histórico-social da Educação Profissional do âmbito brasileiro ao *lócus* de pesquisa.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ESCOLAS ARTÍFICES AOS CEEPS

A Educação Profissional, modalidade de ensino da Educação Básica, existente desde o final do século XIX, passou por diversas transformações ao longo desse período até chegar aos centros estaduais, atual conjuntura estrutural desse ensino. Nesse capítulo, serão apresentados os processos que ocorreram no Brasil e a expansão da Educação Profissional no país, inclusive no território do Sisal-Bahia, *lócus* dessa pesquisa.

Para tanto, faz-se necessário compreender que os processos educativos de uma sociedade não podem ser entendidos apenas em alusão ao seu sistema político-econômico. Esta analogia é visível, especialmente, quando setores governamentais e educacionais referem-se à principal função da educação como meio para a produção ou reprodução da força de trabalho. Trabalho que, conforme Saviani (1994, p. 152), é “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas”.

No entanto, mesmo a formação para o exercício laboral não sendo a principal função do sistema educativo, o trabalho sempre esteve presente na vida humana. Com o processo evolutivo da espécie veio também a evolução na forma em que o trabalho é produzido, pois o homem começa a perceber que ele mesmo é capaz de produzir diferentes labores. No modelo de produção comunal, conhecido por comunismo primitivo, os homens se educavam ao mesmo tempo em que trabalhavam uns com os outros, cultivando a terra, relacionando sempre educação e trabalho. Como afirma Saviani (2007, p. 154):

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo.

Esse processo se expandiu e as técnicas de trabalho foram evoluindo, exigindo dos trabalhadores algumas habilidades e competências específicas que lhes possibilitassem exercer determinadas funções, em sociedade, exigidas pelo desenvolvimento socioeconômico, surgido a partir da revolução industrial. Nessa

perspectiva, instauram-se os pilares iniciais da Educação Profissional, enquanto modalidade de formação técnica, visando, prioritariamente, o mercado de trabalho.

Nesse contexto, os professores, ou seja, os profissionais que saíam do mercado de trabalho e eram improvisados em salas de aulas (PETEROSSO, 1994) se transformam em reprodutores da técnica, com a função instrumental de ensinar como realizar determinada tarefa específica a ser reproduzida pelo trabalhador em determinado setor específico de atuação nas fábricas e indústrias, gerando, assim, mão de obra qualificada para o mercado. Dessa forma a seção que segue traçará um panorama da Educação Profissional para possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da evolução dessa modalidade de Ensino.

3.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ARTESANATO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Na Europa, devido à falta de trabalhadores qualificados, a partir de 1860, foram criados cada vez mais estabelecimentos de ensino profissional em tempo integral. Essas escolas de artesanatos eram estabelecimentos de ensino técnico-profissional que ministravam um curso de três anos, em regime diurno, para profissões específicas dos setores madeireiro e metalúrgico.

Entretanto, a criação de escolas técnico-profissionais dependia da iniciativa privada local como, por exemplo, a Associação do Sector da Produção e Ofícios e a Sociedade de Previdência Social. O número de escolas foi aumentando lentamente, mas, em 1890, existiam já 18 escolas técnico-profissionais nos Países Baixos (FROMMBERGER, D; REINISCH, H., 2004). Esse ano marcou ainda o início da afetação de subsídios governamentais a estas escolas. Dessa forma, este tipo de escola profissional integrava efetivamente o sistema europeu de ensino⁶.

⁶ FROMMBERGER, D.; REINISCH, H. (Maio - Agosto 2004) Entre a escola e a empresa. Revista Europeia – Formação Profissional (II semestre nº 32, p. 29), recuperado de: http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N32_portugues.pdf

O Brasil, que vivenciou o período de colonialismo de 1500 a 1822, tinha uma organização econômica fundamentada no chamado “plantation”⁷, e o sistema produtivo era o escravocrata. Nesse sistema, trabalhavam índios e negros vindos da África. A agroindústria açucareira era atividade primordial e as tarefas que demandavam habilidades técnicas eram poucas e ocupadas por um número reduzido de homens livres. As práticas educativas, à época, limitavam-se a transferência de conhecimentos técnicos para o trabalho, informalmente. Essa atividade era concretizada nos próprios ambientes de trabalho. Depois, estabeleceram-se alguns colégios e as residências dos Jesuítas, onde se fixaram os primeiros centros de formação profissional para artesãos e outros ofícios. Dentre os ofícios ensinados, estavam os ligados à “carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, telhas etc., medicamentos, fiação e tecelagens” (MANFREDI, 2002, p. 67-9).

Com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, o Brasil deixa de ser colônia para tornar-se sede do Império. A educação brasileira neste período ainda sofria os reflexos do desmantelamento do sistema que fora organizado pelos Jesuítas. Estes foram expulsos do Brasil, em 1759, o que provocou uma desorganização do sistema educacional no país. Levou bastante tempo para que o Estado voltasse a pensar numa nova organização escolar e isso só se deu após a transferência do Reino português para o Brasil. As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado.

No Rio de Janeiro, foram criadas a academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). A criação do Colégio Pedro II ocorreu, em 1837, para a manutenção do curso secundário propedêutico, que foi desenvolvido com vistas ao prosseguimento ao ensino superior. A educação profissional era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades particulares sem fins lucrativos e nos liceus de artes e ofícios, e direcionada para a parte mais pobre da sociedade.

⁷ Nome dado a um modelo de organização econômica em que se destacam quatro aspectos principais: latifúndio, monocultura, mão-de-obra escrava e produção voltada para o mercado externo.

Com a presença da realeza e o advento do Império, a Educação Profissional começa, então, a ser oferecida com uma conotação assistencialista. Soares (2003, p. 22), refletindo sobre a história da educação profissional no Brasil, destaca esse início.

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, como sentido de ofertar-lhes como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho.

A partir dessa verificação, entende-se que um sistema educacional rudimentar se iniciava pela última etapa, ou seja, pelo Ensino Superior. As bases do sistema foram posteriormente organizadas; o primário e o secundário eram voltados apenas para preparar para o ensino superior. O ensino secundário era oferecido por poucos estabelecimentos e na sua quase totalidade privados. A formação de força de trabalho continuava ligada à produção, isto é, nas oficinas, fábricas e arsenais.

No fim do século XIX e início do século XX, vem a era do capitalismo, em que a função da educação colaborava fortemente para a submissão dessa força de trabalho. No primeiro momento de introdução do modelo capitalista, o trabalhador passa a ser assalariado, dependente de um empregador e da conquista dos bens de consumo mais valorizados (MANFREDI, 2002). No segundo momento capitalista, em função do padrão taylorista, houve novas demandas na formação do operário, uma vez que precisou se adaptar ou ser adaptado à metodologia de trabalho industrial em série.

O trabalhador campestre, habituado a dominar toda a técnica produtiva, necessitou aprender não só a manusear as máquinas, mas também a adquirir o ritmo e a disciplina da indústria. Esse novo modelo de organização do trabalho exigiu a hierarquização dos cargos ou funções, necessitando-se de alguns poucos chefes que realizavam o trabalho intelectual e muitos outros trabalhadores manuais. A estes últimos, bastava a formação básica – ler, escrever e contar.

Contudo, em função das modificações no sistema capitalista, quanto ao imperativo de se produzir mais e com maior qualidade, o domínio não só de novas técnicas, mas também de novos modelos de aparelhamento do mercado produtivo, tornou-se

indispensável. Com a necessidade do domínio de novos saberes, houve uma maior valorização do conhecimento como fator decisivo para a manutenção do trabalho. O padrão econômico do sistema capitalista passou a exigir do Estado a formulação de políticas públicas que atendessem às suas necessidades, especialmente na área da educação, uma vez que o modelo de formação do trabalhador era primordial para a conservação desse sistema.

O Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, criou um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices, justificando a necessidade de fornecer às classes proletárias, como meios que garantissem a sua sobrevivência, uma aprendizagem profissional; isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas. Dessa maneira, estas escolas objetivavam a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. O Decreto teve um objetivo muito claro quanto aos problemas que se leva em conta para justificar sua criação:

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909, p. 6.975)

As Escolas Artífices, que no futuro seriam chamadas Escolas Profissionais, eram voltadas para “os menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 74-6). Apesar de ser uma escola para formar operários, as Escolas de Aprendizes Artífices mantinham um aspecto mais artesanal que industrial, conforme explica Manfredi (2002 p. 83-4):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para

analfabetos) e outro de desenho. Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais.

A educação profissional e tecnológica, por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do país. Em 1929, sob o efeito da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, o mercado brasileiro ficou sem espaço, o que ocasionou a ruína dos produtores rurais e o aumento do desemprego urbano (Grande Depressão, 1929-1939). Para reagir à crise, o Brasil vive a ascensão de Vargas, que centraliza o poder e aumenta a interferência estatal na economia e na organização da sociedade. Dessa forma, Vargas opta pelo fortalecimento do setor industrial, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP) e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), no intuito de mostrar a atuação do Estado na economia. Na educação criou o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸.

No período de 1930 a 1945, chamado de Estado Novo, a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial, plantando assim a semente do capitalismo industrial nacional, com denso apoio estatal. A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. No entanto, “os destinatários não eram apenas os pobres ou desafortunados, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2002, p.80).

Essas escolas, em decorrência do processo de mudança da sociedade, posicionam-se, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão-de-obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que diz respeito à sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção.

⁸ Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931 cria o Conselho Nacional de Educação.

No decorrer da história relacionada à Educação Profissional, observa-se um acentuado fundamento direcionado a essa modalidade de ensino: o trabalho dividido pelas modalidades intelectual (que planeja) e manual (que executa) com seus respectivos representantes: a elite e a população mais pobre. Nesse contexto, enquanto a elite percorre uma trajetória de formação para atuar em funções intelectuais e ocupar os melhores postos de trabalho, os outros estratos da sociedade, formados pela população mais simples e de menor poder aquisitivo, participam dos programas do governo para a qualificação de mão-de-obra. Tradicionalmente, as instituições escolares sempre formaram os homens que comandam separados dos homens que produzem, colocando-os em universos diferentes e distantes.

A Educação Profissional esteve a maior parte do tempo atrelada aos fatores econômicos e, no começo da década de 1930, já existia no país um mercado interno exigindo uma produção crescente, principalmente nos setores têxtil e de alimentos que, por sua vez, estimulavam outros segmentos, como o da produção e da manutenção mecânica. A função do técnico-profissional que estabelece a ligação entre o engenheiro e os operários, por exemplo, era ocupada por técnicos estrangeiros. O prenúncio da Segunda Grande Guerra fez com que as indústrias passassem a trabalhar em turnos de até doze horas. O governo, em articulação com os industriais, criou comitês para organizar a formação profissional. O período posterior à Revolta Constitucionalista de 1932⁹ é marcado pela estruturação do estado brasileiro, em que a formação profissional é apenas um fator dentre os vários atos de interferência na economia, por meio de uma política de desenvolvimento industrial.

Nesse período, o governo Vargas criou órgãos estatais direcionados para setores específicos da economia. Destacam-se dentre as instituições criadas as que dizem respeito à indústria: o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930; o Instituto do Açúcar e do Alcool, em 1933 e a Comissão de Similares, em 1934. A partir do Estado Novo, a política de criação de órgãos, conselhos e institutos intensificou-se. Datam de 1938 o Conselho Nacional do Petróleo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); de 1939, o Conselho de Águas e Energia; de 1940,

⁹ Revolta da elite paulista contra a administração de Getúlio Vargas. Para saber mais, consultar DONATO, Hernâni. **História da Revolução de 32**. São Paulo: Editora Ibrasa, 2002.

a Fábrica Nacional de Motores, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Comissão de Combustíveis e Lubrificantes e o Conselho Nacional de Ferrovias; de 1942, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Depois do SENAI, promulgou-se a lei orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, representando a primeira medida a objetivar, concretamente, a regulamentação e a integração das escolas de ensino industrial, no sistema nacional de ensino médio, fixando as diretrizes que o regeia, organizando esse ramo de ensino e estabelecendo diretrizes para a formação de seus professores (PETEROSI, 1994). Embora tendo se sistematizado através das Leis Orgânicas¹⁰, o objetivo da profissionalização era (e continuava sendo) a contenção social, o que marcou a relação entre o trabalho e a escola pela falta de articulação da educação com o universo do trabalho. A partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61, o ensino profissionalizante foi incorporado ao sistema regular de ensino.

A LDBEN de 1961 garantiu estabilidade ao sistema de educação do Brasil durante 10 anos; todavia, a regulamentação da profissão de Técnico Industrial só aconteceu em 1968, ou seja, sete anos depois de elaborado o projeto da LDBEN. Essa regulamentação se deu pela lei nº. 5.524, de 05 de novembro de 1968, e definia, em seu artigo 3º, a profissão de Técnico Industrial de Nível Médio:

O exercício da profissão de técnico de nível médio é privativo de quem: I) Haja concluído um dos cursos do segundo ciclo do ensino técnico industrial, tenha sido diplomado por escola oficial reconhecida ou autorizada, de nível médio, regularmente constituída nos termos da Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1968, p. 129).

Apesar dessa conquista, os cursos profissionalizantes eram direcionados praticamente para as classes mais pobres da sociedade. A partir de abril de 1964, os

¹⁰ Leis orgânicas promulgadas pelo Estado Novo, além da do Ensino Industrial:
Decreto de Lei 4.244 de 09/04/1942 – Lei do Ensino Secundário
Decreto de Lei 6.141 de 28/12/1943 – Lei do Ensino Comercial
Decreto de Lei 8.529 de 02/01/1946 – Lei do Ensino Primário
Decreto de Lei 8.530 de 20/08/1946 – Lei do Ensino Normal
Decreto de Lei 9.163 de 20/08/1946 – Lei do Ensino Agrícola

brasileiros passaram a viver uma época marcada pelo autoritarismo ditador introduzida pelo golpe militar, com a finalidade de obstruir a efervescência de ideias nacionalistas, democráticas e populares para calar a nação e fazê-la caminhar pelos trilhos do capitalismo dependente e associado, conforme explica Frigotto (2006, p.12):

O golpe civil-militar de 1964 define-se como um movimento da classe nacional, com apoio de classe internacional, que se contrapunha ao processo em construção de um projeto de desenvolvimento que contrariava o capital internacional e as frações da classe capitalista a ele associado.

Nesse período, o Estado Ditatorial deu ênfase à Educação Profissional, pois as indústrias e as empresas do próprio Estado necessitavam de mão-de-obra especializada, no sentido de sustentar o padrão capitalista monopolista da época. Em 1971, com a Lei 5.692/71, surgiu a tentativa de universalizar a profissionalização, transformando todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional¹¹, estabelecendo um novo paradigma: formar técnicos sob o regime de urgência.

Na década de 80, surge a globalização, que desenhou na época um cenário de profundas mudanças. O país estava totalmente inflacionado em processo de retração do crescimento e com a economia descontrolada. Esse cenário vem contrariar as expectativas em relação à meta de formar técnicos em grande escala. No ano de 1982, promulgou-se a Lei nº 7.044/82¹², que alterou os dispositivos referentes à obrigatoriedade da profissionalização da Lei nº 5.692/71. Só com a Constituição Federal de 1988 é que se discute novamente a importância de uma educação voltada para cursos profissionalizantes.

Essa alusão ao trabalho como horizonte depositado à Educação acontece em 1988, na Constituição Federal, na qual se encontra que “a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e *sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso). No âmbito da Educação Profissional, a vinculação da educação ao trabalho é clara e objetiva e evidencia a função econômica atribuída à educação.

¹¹ Lei 5.692/71 Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

¹² Lei 7.044/82 que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Em época de Globalização, sob a hegemonia política de orientação neoliberal, a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, desencadearam-se reformulações nas legislações educacionais de diversos países na última década do século XX, em especial na Argentina, Brasil e Chile. No Brasil, em 08 dezembro de 1994, a Lei Federal nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a intenção de melhor articular a Educação tecnológica, como afirma o § 2º da Lei:

A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo. (BRASIL, 1994, p. 4.788)

No entanto, estava implícito nesse processo a mercantilização da educação, pois era o mercado quem decidia como a educação deveria proceder, interferindo nos aspectos conceituais, nas concepções metodológicas e pedagógicas, inclusive o que estava relacionado à formação de professores. Isso tem o intuito de formar indivíduos que atendessem a uma nova demanda do mundo do trabalho, em que o profissional precisava apresentar mais flexibilidade, polivalência e versatilidade, seguindo os princípios de eficiência e produtividade.

Dois anos depois, promulgou-se, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que alterou o sistema de ensino médio e separou a educação profissional da formação geral, passando a considerar o antigo “ensino profissionalizante” como “Educação Profissional”.

Assim, Educação Profissional passa a designar uma ampla variedade de contextos de aprendizagem que “conduzem ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 6.544). Essa modalidade de ensino compreende três níveis: educação profissional de nível básico, que independe da escolaridade prévia; educação profissional de nível técnico, que ocorre articulada ao ensino médio, concomitante a este ou após sua conclusão; educação profissional a nível tecnológico,

correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio ou técnico.

Segundo Neves (2001, p. 37),

a reforma da educação profissional teve por objetivo adaptar o ramo tecnológico da educação escolar e o aparato da formação profissional aos objetivos neoliberais, uma vez que a organização escolar desenvolvimentista pré-existente não mais se adequava aos requerimentos do novo padrão de acumulação capitalista.

A LDBEN 9394/96 trouxe muitas mudanças e inovações para o Sistema Educacional Brasileiro, que já vinham sendo exigidas pelos organismos internacionais, na tentativa de oferecer aos cidadãos condições de formação não só profissional, mas também social. Trata dos profissionais de educação no sexto título e aborda a formação continuada nos artigos 61 e 67. No artigo 61, parágrafo único, inciso I, o texto garante que a formação de profissionais da educação escolar básica terá como um de seus alicerces “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 6.563). Já no artigo 67, inciso II, a LDB é mais clara ao obrigar os sistemas de ensino a promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico” (BRASIL, 1996, p. 6.564).

No ano seguinte, o Decreto de Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997, regulamenta a Educação Profissional e inicia uma nova maneira de pensar a Educação Profissional no Brasil, possibilitando a criação de diversos cursos técnicos com reconhecimento nacional e que poderiam alcançar uma gama bem maior de jovens trabalhadores que não mais pretendiam continuar ou voltar às salas de aula.

No final do século XX, em relatório encaminhado à UNESCO, denominado Declaração para o século XXI, Delors (1998) assegura que a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente); aprender a fazer (oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho); aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas); aprender a ser, que integra as outras três aprendizagens, criando-se

condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. Como bem afirma o autor,

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades. (DELORS, 1998, p.82)

Nessa perspectiva, surge a necessidade de oferecer não apenas uma Educação Básica de qualidade e, sim, uma educação que proporcionasse, além da formação intelectual, uma formação profissional. Uma educação que segundo Freitas (2006, p. 204) “considere o ser humano, não somente um ser construtor de seu processo civilizatório, mas principalmente um sujeito ético, que possa usufruir do seu trabalho tecnológico, sem que este se torne destruidor de sua humanidade”.

Assim, na primeira década do século XXI, ampliou-se a oferta de Centros de Educação Profissional em todo o território brasileiro, na tentativa de melhorar o índice de emprego e renda de estados e municípios, através da qualificação de jovens e trabalhadores que não têm acesso à profissionalização em cursos de nível superior. O Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática¹³, como parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, aprovado no mesmo ano, com o objetivo de melhorar a educação no país. O PDE, segundo Saviani (2009, p.12), contemplou a Educação Tecnológica e Formação Profissional com três iniciativas:

- a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
- b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663: Acessado em: 04/02/2018.

c) a ação “cidades-pólo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010.

Dessa forma, a educação profissional no contexto atual, principalmente a oferta do ensino técnico de nível médio, provoca certas constatações desses e de alguns outros autores que dão conta dos condicionantes históricos e confirmam a vinculação da educação profissional às políticas econômicas desenvolvidas ao longo da história.

No Estado da Bahia, o processo não parece ser diferente. Houve uma ampliação no número de Centros Estaduais de Educação Profissional de três para 13 na última década, segundo dados do INEP (2017); mas o foco, inclusive dos professores técnicos, geralmente, é a inserção de seus alunos no mercado de trabalho (o que, também, torna-se um dos objetivos da Educação Profissional, embora não o único) e, assim, em suas aulas geram, em muitos momentos, uma separação entre técnica e teoria. Para melhor entendermos o contexto baiano, vamos apresentar um panorama histórico-legal da Educação Profissional na Bahia na seção a seguir.

3.1.1 Educação Profissional na Bahia: das escolas artífices aos centros profissionais

No estado da Bahia, onde se localiza o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, lócus desta pesquisa, a Educação Profissional se instalou desde 1910, com a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices, em um dos salões do Centro Operário da Bahia (Pelourinho). Essa escola foi assim considerada até 1937. Nesse ano, o artigo 37 da Lei nº 378 determinou que essas escolas fossem “[...] transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos” (BRASIL, 1937, p.12), criando, assim, o Liceu Industrial de Salvador.

Em 1942, uma nova Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro instituiu as Escolas Técnicas que passaram a ministrar “os cursos técnicos e os cursos pedagógicos e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestría [...] que forem compatíveis com suas instalações” (BRASIL, 1942, p. 2957). Surgem, então, as Escolas Técnicas de Salvador.

O surgimento da Petrobrás, em outubro de 1953, revolucionou o ensino técnico brasileiro. A partir desse período, muitos cursos profissionalizantes foram criados para atender à demanda da empresa estatal Petróleo Brasil S/A. Em Salvador, foram criados o curso técnico de estradas e o de edificações, entre outros. No ano de 1965, a Lei Ordinária nº 4.759 de 20 de agosto instituiu que “as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (BRASIL, 1965, p. 149). Assim, a escola técnica de Salvador passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). O sucesso da Petrobrás, na Bahia, na década de 70, proporciona um crescimento industrial muito grande ao Estado e a ETFBA passa a ser a principal fonte de mão-de-obra para essas indústrias.

Em 1976, a Lei nº 6.344 de 06 de julho cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), visando à “formação de tecnólogos, em nível superior, para fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho da região” (BRASIL 1976, p. 20). Quase duas décadas depois, a Lei nº 8.711 de 28 de setembro de 1993 incorpora o CENTEC à ETFBA, criando o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), com sede em Salvador. Nesta Lei, o artigo 3º dispõe também da formação de professores para atuarem no ensino técnico e tecnológico.

Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) *de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;*

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1993, p. 14533, grifo nosso)

O CEFET-BA se desenvolveu e passou a oferecer diversos cursos, inclusive licenciaturas, além de cursos de pós-graduação, como o mestrado. Com o tempo, começou-se a perceber a necessidade de se expandir a Educação Profissional para o interior do Estado. A expansão da Rede Federal não conseguia atingir a todos os

municípios, apenas algumas cidades metropolitanas. Então o Governo Estadual, visando ampliar a Educação Profissional para jovens e adultos que não tinham a oportunidade de ingressar no CEFET, hoje chamado Instituto Federal da Bahia (IFBA), embasado no Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criou, através do decreto nº 11.355/08¹⁴ de 04 de dezembro de 2008, os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), com abrangência estadual e os Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEP), embasado no Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Como parte de um projeto político que assume a Educação como um direito de todos e a escola pública de qualidade como prioridade, o governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, busca investir, desde 2007, na implantação e no fortalecimento da Rede de Educação Profissional da Bahia. O Plano Plurianual Participativo (PPA Participativo) do Governo aponta a Educação Profissional como política pública prioritária, com o objetivo de garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuir para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional, bem como inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho¹⁵.

Com a instalação dos novos centros surge uma necessidade de se ter mais professores para atuar nesses espaços e traz novamente a tona uma discussão profunda relacionada ao processo de formação desses docentes. Uma reflexão global referente à formação continuada dos docentes aponta que a discussão é controversa

¹⁴ DECRETO 11355/08 Art. 1º - Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico.

¹⁵ Informações retiradas do site, mais detalhes acessar: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional>. Acessado em 16/02/2018.

e de difícil elucidação, pelo menos em curto prazo. No entanto, sobretudo nas últimas décadas, o tema tem sido apresentado com maior recorrência, ensejando um aprofundamento das discussões e vem despertando o interesse de vários estudiosos, nacionais e internacionais, que ressaltam a importância de se investigar e identificar os saberes da prática pedagógica e os saberes da experiência dos professores para dar mais subsídios às políticas e aos cursos de formação e contribuir para o processo de profissionalização e valorização dessa profissão.

3.1.2 O Centro de Educação Profissional do Semiárido

O Centro de Educação Profissional do Semiárido, no município de São Domingos, foi implantado na Escola Estadual Luiz de Camões. Esta foi fundada em 1952, com apenas duas salas de aula, ofertando o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Em 1981, a portaria nº 2348 publicada no Diário Oficial do Estado de 11 e 12/04/1981 modificou o nome da unidade escolar (UE) para Colégio Estadual Luiz de Camões. Nesse mesmo período, houve uma reforma e ampliação do prédio, que passou a ofertar, também, o Ensino Fundamental II.

Em 2002, a UE amplia a sua capacidade de atuação e passa a ofertar o Ensino Médio, com o Curso de Formação Geral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse mesmo ano, começou uma grande campanha da comunidade no sentido de que fosse construído outro prédio, uma vez que a estrutura física não mais atendia à demanda de alunos: era a única escola que ofertava a modalidade de Ensino Médio no município, recebia jovens provenientes não só da sede, mas de toda a zona rural. Em 2007, a escola ganhou outro endereço, como consequente, melhores condições físicas e mobiliárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e socioculturais.

Figura 02. CEEP Semiárido

Fonte: Blogger do centro. <http://centroepsemiariosd.blogspot.com/> Acessado em: 14/12/2018.

Com a forte demanda por cursos profissionalizantes em toda a região e a meta de ampliação de vagas para o ensino profissional no Estado da Bahia, a portaria nº8677/2009 D.O. 17/04/2009 transforma o Colégio Estadual Luiz de Camões no primeiro Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido do Território do Sisal. Em 24 de julho do mesmo ano, o CEEP Semiárido é oficialmente entregue à comunidade de São Domingos e região com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, bem como a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e ao desenvolvimento científico-tecnológico de uma região ainda dependente do emprego público, como mostra os dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.

TABELA 01. Economia no Território de Identidade Sisal

Participação dos setores na atividade econômica	Agropecuária	Indústria	Comércio e Serviços	Administração Pública	Total*
	7,1%	11,4%	35,8%	40,4%	100,0%

Fonte: SEI (2016); Pesquisa Agrícola Municipal / IBGE (2016); Pesquisa Pecuária Municipal / IBGE (2016). *Inclui o valor dos impostos.

A implantação do CEEP Semiárido no município de São Domingos possibilitou, de forma inovadora, articular a educação profissional com a Educação Básica com o propósito da formação integral e integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo a um processo permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, os cursos estão organizados de acordo com as orientações curriculares legais, em conformidade com a LDBEN 9394/96, alterada em seu artigo 39, pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que afirma: “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, p. 5). A LDBEN assegura no artigo 39, § 1º que “os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (BRASIL, 2008, p. 5).

No CEEP são oferecidas duas modalidades de ensino. A modalidade técnico integrado para os alunos que estão cursando o ensino médio e a modalidade subsequente ou PROSUB (curso pós-médio) para pessoas que já concluíram o ensino médio. Essas modalidades se dividem em quatro eixos com seus respectivos cursos. Há o eixo de recursos naturais com os cursos de técnico em agropecuária e técnico em zootecnia; o eixo de comunicação e informação com os cursos de técnico em informática, PROEJA-informática; o eixo de produção alimentícia com os cursos de técnico em alimentos (panificação), técnico em agroindústria; o eixo de ambiente, saúde e segurança com os cursos de técnico em enfermagem, técnico em meio ambiente e técnico em análises clínicas.

O público atendido pelo Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido pertence a nove municípios de dois territórios de identidade, sendo território do Sisal os municípios: São Domingos, Valente, Retirolândia, Santaluz, Conceição do Coité, no território do Rio Jacuípe os municípios de Gavião, Nova Fátima, Riachão do Jacuípe e São José. Cerca de 70% dos alunos vem da zona rural desses municípios e estão entre as classes de baixa a média.

Os cursos de Educação Profissionalizante no seu início foram vistos com desconfiança por parte dos jovens advindos do Ensino Fundamental II que iriam ingressar no Ensino Médio Integrado, bem como por seus pais. Já o PROSUB foi abraçado por aqueles que viram uma nova chance de aperfeiçoarem seus conhecimentos e adquirirem uma nova perspectiva profissional. Hoje, após a

sedimentação e maior entendimento da proposta dos cursos profissionalizantes, o CEEP – Semiárido tem ganhado espaço na mentalidade dos adolescentes e jovens que objetivam melhorar sua formação e adentrar no mundo do trabalho.

Nesse sentido, estudando um pouco o processo da Educação Profissional, observamos que para os estudantes alcançarem o tão almejado universo do trabalho, precisam estar preparados tanto técnica como comunicativamente. Dessa forma, faz-se essencial uma formação continuada para que os professores técnicos desse centro possam aprimorar habilidades e competências para a docência e, assim, contribuir com a formação dos discentes. Assim, no próximo capítulo, abordaremos sobre formação continuada para o professor técnico pela perspectiva da racionalidade comunicativa.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR TÉCNICO: DA AÇÃO INSTRUMENTAL À REFLEXÃO

Como professor eu me tornei uma pessoa mais comunicativa, mas não foi nada planejado, eu não tinha pretensão de ser professor, eu não estudei pra ser professor. Estudei pra montar uma empresa. Na minha vida, realmente, me tornei professor por acaso mesmo. (CRAVO, colaborador da pesquisa, 2018)

Os processos de formação continuada, essencial da formação do professor, na maioria das vezes não são oportunizados ao professor técnico que atua nos CEEP, em sua formação inicial, ficando uma lacuna a ser preenchida, muitas vezes, no próprio espaço escolar. A formação continuada talvez seja um dos caminhos para dirimir essa lacuna e provocar a reflexão dos professores técnicos.

Sem uma formação reflexiva, esses professores, em diversas situações, exploram procedimentos sem problematização, agem a partir de um ensino prático utilizado para treinar o estudante, e essa maneira de ensinar faz parte de uma racionalidade instrumental. Ou seja: em muitos momentos, a didática do professor é direcionada para o conhecimento profissional, através de um ensino prático em sua totalidade, centrado, apenas, em uma racionalidade técnico-instrumental (HABERMAS, 2012).

Dessa forma, nessa próxima seção, serão discutidas categorias-chave dessa pesquisa para situar o leitor nas discussões sobre a racionalidade instrumental, apresentada por Habermas como estratégica, e sobre a reflexão-na-ação.

4.1 RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL E AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

A racionalidade técnico-instrumental, por corresponder à forma de domínio e de controle da natureza e de seres humanos, representa a falta de autonomia da razão, que se torna um instrumento. Ao abordar sobre esse tipo de racionalidade, Habermas (2012a), que a considera como uma racionalidade estratégica, lança mão das ideias de Max Horkheimer (2002), ao apresentar que o conhecimento representa “um instrumento de dominação e exploração do homem e da natureza, e não um elemento

que possa gerar sua emancipação, a partir de práticas discursivas autônomas” (ANECCLETO, 2016, p. 69).

Nesse sentido, “não há uma relação entre o pensamento reflexivo e a racionalidade técnica, pois o sentido em si do conhecimento é banalizado pela técnica” (ANECCLETO, 2016, p. 69). O conhecimento gerado apenas por esse tipo de racionalidade tem como objetivo dominar e controlar a natureza e os seres humanos. À medida que a prática educativa (e os processos de formação continuada) nas escolas profissionais pauta-se prioritariamente pela razão instrumental, “a ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos para tornar-se um instrumento de dominação, de poder e de exploração” (ANECCLETO, 2016, p. 69).

A Educação profissional oferecida pelos professores técnicos se apropria desse princípio importante, porém insuficiente para proporcionar uma relação de diálogo e reflexão da prática. Essa racionalidade técnico-instrumental, pautada na indiferença das condições motivacionais dos alunos, fragiliza a relação de ensino e de aprendizagem, pois não valoriza os pressupostos consensuais do agir comunicativo, que se baseiam na pluralidade cultural dos indivíduos e orientam sua ação por procedimentos discursivos para chegar a um entendimento mútuo. Os depoimentos dos professores técnicos nas entrevistas reafirmam essa concepção quando afirmam que “os alunos não interagem, eles ficam no celular jogando e, as vezes, a gente não sabe o que fazer, não é que eu queira ficar explicando, falando o tempo todo, mas é que esse é o jeito que eu sei dar aula” (CRAVO, colaborador da pesquisa, 2018).

Dessa forma, para que o sujeito possa agir de forma reflexiva, é necessário associar o progresso técnico a ações comunicativas. Para Habermas (2012a), a ação racional pode se revestir na forma instrumental e passar a ser delineada como uma ação estratégica. Nessa visão da ação estratégica (técnico-instrumental), a formação continuada de professores estará voltada apenas para o interesse do sistema, a exemplo de formar mão de obra para atuar, de forma imediata, no mercado de trabalho, reproduzindo práticas de ensino que, muitas vezes, não surgem dos contextos socioculturais de seus alunos.

Habermas problematiza a necessidade de se conservar a diferença entre práxis e técnica, de uma maneira que a consciência tecnocrática não se inflija como a única referência para intervenção social e para a constituição da individualidade, mas sim uma ação comunicativa centrada no entendimento do sujeito que interage com o outro, através da linguagem, sendo este o verdadeiro motor da integração social (HABERMAS, 2012a).

Compreendendo a instrumentalização do indivíduo na perspectiva estratégica e buscando uma ação pedagógica direcionada por uma razão comunicativa, espera-se do professor, inclusive na Educação Profissional, um ensino prático-reflexivo, e esse tipo de ensino deve ser explorado nos contextos formativos dos docentes para que estes busquem problematizar situações e contextos, a partir de um processo dialógico em “uma formação... assim... humanizada, isso seria maravilhoso, uma palavra de incentivo, um elogio já seria muito bom pra gente... respeito”. (ROSA MARIA, colaboradora da pesquisa, entrevista, 2018).

Para tanto, é importante construir “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação” (ALARCÃO, 2011, p. 49), através da reflexão-na-ação (SCHÖN 2000). Assim, ao percebermos a necessidade desse triplo diálogo, compreendemos ser extremamente importante uma formação continuada crítico-reflexiva associada à dimensão da profissionalidade docente, que serão tratadas na seção que segue.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Para a formação docente pautada na reflexão-na-ação se configurar no contexto atual da Educação Profissional no CEEP do território do Sisal e, assim, produzir um trabalho docente reflexivo e problematizador, capaz de proporcionar aos estudantes capacidade crítica diante de sua prática profissional, é preciso levar em conta, também, que a formação docente não é construída a partir da compilação de cursos ou certificados e, sim, através do labor reflexivo e crítico de sua própria prática; daí a

importância de um investimento na pessoa, além do profissional, valorizando o seu saber anterior, a sua experiência (NÓVOA, 1995).

Há, portanto, uma imensa responsabilidade por parte de docentes que lidam com a possibilidade real de transformação social e econômica dos discentes. Isso implica que se os professores técnicos não tiverem oportunidade de vivenciar “um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13), ou seja, um Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); de se perceberem como atores sociais que dão sentido e significado a seus atos (TARDIF, 2014); de se moverem nos espaços escolares como sujeitos que se relacionam com os aspectos culturais, políticos, ideológicos, sociais e pedagógicos da Instituição, o trabalho da Educação Profissional em observar os processos culturais, sociais e econômicos de um determinado território e implantar cursos que atendam às necessidades deste para formar novos técnicos capazes de atuar em seu próprio município ou em seu entorno, pode ser comprometido.

É importante esclarecer que o conceito de DPD é vasto e variado. No entanto, corroboramos com a visão de Day (2001, p. 21) que o descreve como

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Partindo desse pressuposto, consideramos a importância desses docentes estarem preparados não apenas com o conhecimento técnico de sua área de atuação, mas com uma gama de possibilidades que facilite a mediação desse conhecimento; desenvolverem o entendimento da *práxis* pedagógica, no movimento em que o professor adquire a teoria, executa a prática, retorna à teoria e volta novamente à prática, embasado teoricamente. No sentido habermasiano, “a *práxis* é resultado da técnica científica, mas com caráter reflexivo e tem como finalidade a emancipação do sujeito” (ANECLETO, 2016. p. 142).

Esse movimento de ir e vir que configura a *práxis* docente está diretamente relacionado com a profissionalidade do professor, pois o exercício da profissão em si exige conhecimento e atitudes próprias de diversas áreas de conhecimento. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 65), “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) aponta cinco disposições essenciais que constituem a a profissionalidade docente, ou seja, essa (pre)disposição para a docência como um fenômeno construído e intimamente relacionado com personalidade do professor:

1. **O conhecimento.** [...] O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...]
2. **A cultura profissional.** Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. [...]
3. **O tacto pedagógico.** [...] Saber conduzir alguém a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
4. **O trabalho em equipa.** Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. [...]
5. **O compromisso social.** [...] Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte dos *ethos* profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 12)

A profissionalidade ocorre através da relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, ligando-se a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos que é passível de modificações, a depender do momento histórico e da realidade social a ser validada pelo conhecimento escolar. Nesse sentido, a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade docente (SACRISTÁN, 1999). Dessa maneira, a profissionalidade está fundamentada nos saberes e no saber-fazer docente, manifestados pela ação de ensinar, todavia, ultrapassa a sabedoria vinculada às experiências concretas; abrange autoanálise, observação prática e investigação na ação.

Corresponde à valorização da consciência da prática sem desvalorizar a teoria, compreendendo a primeira como complementação da segunda e, assim, necessária

para fundamentar pressupostos da ação. Dessa forma, o docente precisa ser visto como aquele que sabe fazer, trazendo como origem a prática desenvolvida em contextos reais e baseada em intenções e interpretações subjetivas (práxis), além de ser construída coletivamente e refletida em usos de natureza prática (SACRISTÁN, 1999).

Nesse contexto, profissionalidade e formação docente, pela ótica do DPD e da TAC, estão inteiramente relacionadas. Devido à profissionalidade envolver as condições emocionais, sociais e culturais dos professores, tais condições devem ser consideradas nos programas de formação continuada docente, oportunizando transformações pedagógicas capazes de aperfeiçoar os saberes dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo (SACRISTÁN, 1999), principalmente no universo do professor técnico, pois eles mesmos afirmam a necessidade desse tipo de formação.

[...] a gente não tem formação. Então, assim, até o próprio pedagógico da escola poderia tá fazendo essa formação com a gente. Poderia sentar e nos auxiliar como articular essas aulas, mas infelizmente a gente não tem voz para falar nem em conselho de classe, imagine. A gente sente essa questão de não ter formação (pedagógica) nenhuma e a gente tá enfrentando um problemão por isso. (ROSA MARIA, colaboradora da pesquisa, 2018)

A formação continuada no exercício da profissão dos professores técnicos, construída pelos professores, pode oportunizar um olhar para a forma como vivenciam essa experiência, refletindo sua maneira de conduzir, metodologicamente, as aulas e os valores que perpassam pela profissão docente, já que o professor necessita ter diversas capacidades e saberes profissionais para alcançar a profissionalidade. Esta exige uma prática reflexiva, que se baseie no discurso racional comunicativo (HABERMAS, 2012a) e na experimentação coletiva e dialógica entre os professores (NÓVOA, 2009).

O discurso racional, para Habermas (2012a), está relacionado à argumentação que possibilita aos interlocutores obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade pressuposta na ação comunicativa (ANECLETO, 2016). Ao participar de práticas discursivas, o sujeito pode questionar o que está estabelecido e propiciar

possibilidades de reflexão. Esse fato se dá através dos processos argumentativos produzidos no discurso pelos interlocutores, comunicativamente.

Assim, pensar a substituição de uma formação padronizada, em que os formadores pensam, organizam e aplicam atividades formadoras sem ouvir o docente, que partam de situações gerais da Educação Profissional, por um processo que leve em conta a escuta das experiências, sendo os professores construtores dessa formação, refletindo sobre as experiências vivenciadas por esses sujeitos em seu *lócus*, contribuirá para a produção de mudanças efetivas no cenário escolar, possibilitando aos protagonistas, nesse caso os professores técnicos da Educação Profissional, a oportunidade de verbalizar suas reais necessidades e, ao mesmo tempo, fazê-los sentir-se responsáveis por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional em que atuam. Desse modo, esse processo formativo e de desenvolvimento profissional buscará ampliar “as famílias de competências – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (NÓVOA, 2002, p. 22).

Esse movimento de refletir sobre sua prática, reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), possibilita também ao docente compreender o que o aluno traz para a escola, seus conflitos e incertezas, seu cotidiano, pois já não vê suas respostas como verdades únicas ou absolutas, e passa a interagir com o conhecimento do aluno, possibilitando uma aprendizagem mais interativa e dialógica. No entanto, é preciso que as instituições de ensino encorajem seus professores a se tornarem profissionais reflexivos, reinventando espaços em que haja liberdade e tranquilidade para o desenvolvimento dessa reflexão-na-ação.

É também a partir desse cotidiano do aluno, da escola, do professor, que se experiencia a realidade histórico-empírica, o mundo da vida (HABERMAS, 2012b). Por isso, corroboramos com Oliveira (2008) quando afirma que

compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, as práticas sociais e os saberes, poderes, querer e valores que a habitam torna-se, nesse modo de perceber o mundo e os conhecimentos, condição necessária para qualquer tentativa de intervenção sobre ela. (OLIVEIRA, 2008, p. 166)

Não há como discutir formação sem pensar nessa conjuntura descrita por Oliveira, por nos permitir relacionar à compreensão do cotidiano ao mundo da vida do professor. Dessa forma, o processo de formação baseada no DPD implica uma necessidade de participação consciente desses professores, o que perpassa por seus valores éticos e ideológicos ao tentar compreender a si e ao outro, analisar posicionamentos, condutas e visões similares e/ou díspares para chegar ao bem comum, que é o aluno. E, também, pode ocasionar resistência, algo natural no processo de mudança e crescimento, todavia mais aceitável e resiliente na perspectiva da dialogicidade e cooperação mútua.

Por essa perspectiva, a formação docente possibilita ao professor uma tomada de consciência da sua própria aprendizagem, pois passa a desenvolver um *practicum* reflexivo (SCHÖN, 2000) em que este começa a se questionar se o aluno está realmente aprendendo com sua maneira de ensinar, se suas interpretações e respostas geram algum tipo de aprendizado, passa a promover uma interação interpessoal com o aluno. Esse contexto pode se tornar corriqueiro nas escolas se a formação docente na coletividade provocar uma atitude de constante diálogo, de questionamento, de consenso produzido pelos pares, de participação e aceitação das críticas e posicionamentos contrários, pois, como afirma Alarcão (2011, p. 50),

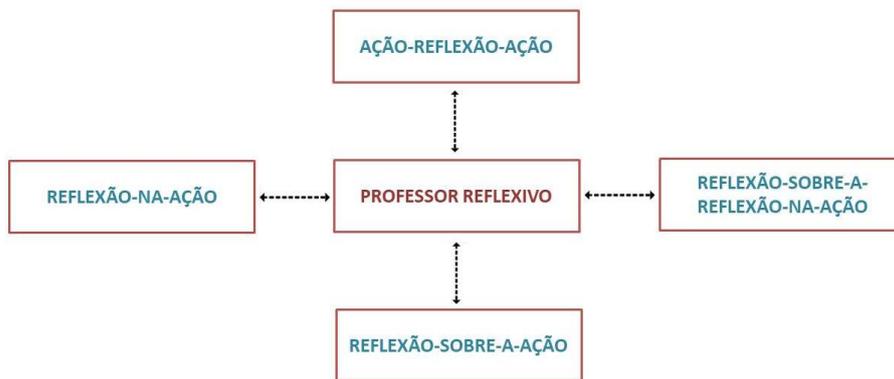
queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor de seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Nesse contexto, a formação continuada do professor e pelo professor, baseada na partilha e no diálogo profissional, em um trabalho coletivo, mas que considere a dimensão pessoal de cada professor, como nos sugere Nóvoa (2009), deve compreender as especificidades da profissão docente, envolvendo o professor em um movimento constante de reflexão (SCHÖN, 2000). Como sugere os colaboradores da pesquisa “é preciso preparar a gente pra ir pra sala de aula” (Cravo, 2018) através da mediação e diálogo porque “a gente tem a maior dificuldade e não temos material

pedagógico de apoio [...] eles precisam (gestão/coordenação) entender e ajudar, nós somos capazes, só precisamos de apoio” (ROSA MARIA, 2018).

Para tanto, é importante entendermos esse ir e vir reflexivo que direciona o nosso olhar para a ação-reflexão-ação, pois se trata de um desenvolvimento profissional, ou seja, já há o exercício de uma profissão, mas que pode ser melhorado. Temos uma ação, necessitamos olhá-la, analisá-la para produzirmos novas ações. E esse processo exige outras miradas que vão possibilitar ao docente tornar-se um professor reflexivo (vide figura 03).

Figura 03. Professor Reflexivo



Fonte: A autora a partir da obra de Donald Schön (2000)

Nesse contexto, a formação continuada do professor deve contribuir para acentuar a reflexão sobre a prática do docente, além da superação de métodos pedagógicos instrumentais, centrados apenas em uma racionalidade técnica, para alcançar uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012a), capaz de promover ações dialógicas, coletivas e interativas e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade.

A partir dessa compreensão, apresentaremos na próxima seção como se dá a interconexão entre a formação continuada e a racionalidade comunicativa.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E RACIONALIDADE COMUNICATIVA: PONTOS DE INTERSECÇÃO

Superar o processo reprodutivista da racionalidade instrumental nos sistemas educativos não é tarefa fácil, pois há uma relação sujeito-objeto focada na produtividade, principalmente na Educação Profissional, que visa ao mundo do trabalho. No entanto, a discussão de uma educação escolar como processo interativo, que contribua na constituição de sujeitos emancipados e autônomos, não se pode mais perder de vista. Um dos caminhos para a estruturação desse processo formativo apresentados nesta pesquisa é através da racionalidade comunicativa, baseada na Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas.

A racionalidade comunicativa surge de um processo efetivo de comunicação em que os sujeitos capazes de linguagem compartilham o mundo vivido através do diálogo, possibilitando uma interação dos fatos objetivos e sociais para produzir entendimento mútuo (ANECLETO, 2016). Essa racionalidade “[...] refere-se à possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permitem o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética da co-responsabilidade [...]” (PRESTES, 1996, p. 60).

Como destacam Anecleto e Brennand (2014, p. 67), “[...] as ações orientadas para o entendimento mútuo são interações sociais cooperativas e mais ou menos estáveis”. Dessa forma, na racionalidade comunicativa,

[...] os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas [...] (HABERMAS, 2003, p. 165).

Em relação à racionalidade, também entram em evidência valores culturais ao se interpretarem as asserções, apesar de esses valores serem vistos, em muitos momentos, de forma reflexiva, sem a pretensão de serem universalizados. Além disso, o processo de comunicação deve ser claro e objetivo e para tornar-se eficiente é necessário o reconhecimento do outro participante, através da problematização de pretensões de validade do ato da fala (HABERMAS, 2012b): a verdade, ou seja, o

mundo objetivo, que questiona se o que se está sendo dito é verdadeiro; a sinceridade (mundo subjetivo) que traz o questionamento se o discurso é sincero; a retidão ou correção (mundo normativo), ou seja, o que está sendo dito é legítimo ou moralmente válido; e a inteligibilidade, questiona se o que se diz é inteligível.

Essas pretensões de validade são construídas em todo ato de fala dirigido à compreensão mútua. Assim, a ação comunicativa exige crítica, diálogo e reflexão. Então a racionalidade comunicativa “se refere à compreensão de mundo descentrada à possibilidade de solvência discursiva de pretensões de validade criticáveis” (HABERMAS, 2012a, p.142).

Nesse sentido, a formação continuada, tendo como fio condutor o uso da linguagem em sua dimensão comunicativa, necessita possibilitar a constituição colaborativa entre os docentes, objetivando uma visão crítico-reflexiva para que estes possam analisar suas intenções e atuações pessoais, além de explorar a natureza social e histórica de suas relações enquanto ator nas práticas educativas institucionalizadas. Como afirma um dos colaboradores:

É uma inquietação que nunca acaba e a gente tenta mudar. Eu tenho muita dificuldade de inventar coisas novas, diferentes, uma aula boa. Eu tento pesquisar na internet que tem tudo e ao mesmo tempo não tem nada. Se partisse de alguém que já fez, que tem experiência e pudesse trocar com a gente era muito mais fácil para que a ideia fluísse melhor. Então... Eu tentei fazer... algumas funcionou outras não funcionou. Eu fico sempre nessa incerteza. (GIRASSOL, colaborador da pesquisa, 2018)

Esse ator, nesse caso o professor técnico da Educação Profissional, influencia e é influenciado pelo contexto escolar; a transformação ocasionada nesse sujeito, de alguma maneira, irá reverberar também na escola. Por isso, a formação continuada necessita possibilitar espaços interativos e dialógicos, já que estes são dois pressupostos fundamentais para a conquista emancipatória do sujeito. E, no momento em que este se emancipa pelo entendimento mútuo da linguagem nos processos de formação continuada, conseqüentemente, irá refletir criticamente sobre sua prática, reconstruindo o seu fazer docente a partir da ação-reflexão-ação.

Pensar uma formação continuada a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa, segundo Prestes (1996, p.89), torna-se possível ao organizar critérios e estruturas educativas capazes de:

Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares [...]; estimular os processos de abstração reflexionante [...] e a partir realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes de tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e da identidade cultural.

Nesse sentido, um dos principais focos da formação continuada docente, oferecida aos técnicos que atuam como professores, são os processos de interação e troca coletiva de conhecimentos construídos a partir das argumentações dos próprios docentes que passam a dialogar entre si e a perceberem a necessidade de uma *práxis* pedagógica que promova aos estudantes a oportunidade de despertar e usufruir de um ensino crítico e reflexivo; desenvolva atividades de ensino prático “reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação”. (SCHÖN, 2000, p. 42).

Assim, a racionalidade comunicativa pode ser “um elemento mediador da prática de ensino, o que implica o aperfeiçoamento das capacidades de falar e agir [...]” (CUNHA ANECLETO; BRENNAND, 2014, p. 61) dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar. Dessa forma, essa racionalidade busca produzir entendimento entre os envolvidos nos processos de formação (professores técnicos, gestores escolares e estaduais, alunos) e proporciona ao professor formar-se como sujeito de uma ação cognitiva, ética e política em um mundo compartilhado com outros sujeitos.

Essa formação continuada procurará embasar-se, também, em uma conexão sistemática de pretensões de validade (HABERMAS, 2012a), que procura o sucesso nos processos de entendimento entre as pessoas através da linguagem. Pela racionalidade comunicativa, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito (professores-formadores), de forma reflexiva, para chegar a um entendimento mútuo, diferente do sujeito-objeto (professores-objeto de formação), como ocorre na racionalidade instrumental.

Desse modo, professores podem ampliar o seu processo formativo pela perspectiva da racionalidade comunicativa, através de um mundo compartilhado com outros professores, produzindo pelas próprias falas, entendimentos, acordos, aprendizagens, reflexão.

5 PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR TÉCNICO: DIÁLOGOS COM O CAMPO EMPÍRICO

[...] A gente não foi preparado, a gente é tecnólogo, a gente faz as coisas de todo jeito, mas o importante é dar certo no final. A escola precisa entender... ela precisa da gente porque quem sustenta o CEEP são os redas, eles precisam entender e nos ajudar. (CRAVO, colaborador da pesquisa, 2018)

No presente capítulo, objetivei expor os resultados encontrados através do percurso dialógico estabelecido nos encontros reflexivos/colaborativos com os colaboradores da pesquisa, no intuito de buscar respostas e interpretações prováveis à questão que provocou a realização desta investigação, a fim de atingir os objetivos anteriormente propostos.

As sessões reflexivas forneceram informações fundamentais para que eu pudesse fazer a análise, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos, das categorias propostas. Iniciei com os diálogos que se deram nas sessões sobre os possíveis processos de formação continuada oferecidos aos docentes. A partir dos discursos socializados nos encontros reflexivos, busquei entender como se dá o desenvolvimento da profissionalidade docente no CEEP. É importante ressaltar que as transcrições foram realizadas na íntegra, de acordo com o quadro de normas¹⁶ de transcrição de entrevistas, apresentados por Marcuschi (1986).

No intuito de compreender como se fundamenta epistemologicamente a interação entre os professores colaboradores da pesquisa, analisei os saberes pedagógicos que emergiram nos relatos sobre suas práticas docentes e a importância de uma formação continuada no sentido de fazer emergir o professor reflexivo.

¹⁶ O quadro de normas e transcrições de entrevista de Marcuschi (1986) pode ser localizado nos anexos desta dissertação.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHO PARA TORNAR-SE UM PROFESSOR REFLEXIVO

A escola não tem essa visão de formar (pedagogicamente) o professor técnico. Se o técnico quiser dar aula é com o que ele sabe, se não... (GIRASSOL, colaborador da pesquisa, 2018)

As sessões reflexivas me possibilitaram uma vivência muito próxima com os participantes desta pesquisa. A cada novo encontro, percebia a satisfação daqueles professores de estarem experimentando um movimento de pesquisa e, ao mesmo tempo, de formação docente. Os diálogos que surgiram no grupo trouxeram revelações sobre o cotidiano docente, o que, em alguns momentos, gerou um enorme incômodo. Apesar de saber que o governo do Estado da Bahia oferece formação continuada para professores da Educação Profissional, o contexto real, vivido no CEEP é muito distinto do que está posto nas diretrizes¹⁷ da Secretaria Estadual de Educação.

Em 15/01/13, publicou-se no Diário Oficial do estado da Bahia, através de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/ Superintendência da Educação Profissional – SUPROF, um Edital de Inscrição no Processo Seletivo de candidatos para ingresso no curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional. No entanto, essa formação, apesar de ter sido ofertada aos docentes do CEEP Semiárido e ser direcionada também a bacharéis e tecnólogos, era restrita aos docentes efetivos e coordenadores pedagógicos, o que excluía aqueles que atuavam em Regime de PST ou REDA.

¹⁷ Segundo o site oficial da Secretaria Estadual de Educação, os cursos e atividades de formação continuada buscam descentralizar as ações e relacionar o conteúdo de sala de aula com a realidade de cada unidade escolar, região ou território de identidade. A formação tem como foco a democratização do acesso ao conhecimento científico, a promoção de discussões de temas transversais, interdisciplinares, contextualizados, que fomentam a participação ativa do sujeito e o uso de tecnologias educacionais, tendo como foco o direito de aprender do estudante. Ver mais em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/formacao-continuada-0>. Acessado em: 14/01/2019.

Nesse sentido, percebemos que as oportunidades de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia ainda não alcançam um grande número de profissionais que estão atuando na docência da Educação Profissional, inclusive os colaboradores desta pesquisa, como podemos perceber em alguns depoimentos, colocados nas sessões reflexivas, relacionados à oferta de formação continuada.

Cravo: NADA NADA NADA... só isso... a gente se vira do jeito que eles jogam pra gente e.... tipo... por exemplo, eu entrei aqui como PST, eu não não tinha E não tenho ainda, tenho a experiência, mas não tenho ainda formação nenhuma na na área de licenciatura, num sei NUNCA FUI PROFESSOR, num sei ser professor, não tenho nada de pedagogia.

Rosa Maria: o que estou aprendendo é no dia a dia, com um colega de trabalho que me mostra alguma coisa, nas próprias reuniões, quando tem, você vai discutindo alguma coisa e você vai captando informações de um ou outro e VOCÊ vai se moldando de acordo ao que é o padrão da da da pedagogia em si, mas pra dizer foi feita uma formação, que foi dado um um... passado a informação pra gente, eu num peguei isso.

Girassol: Eu também não, eu sinto essa dificuldade.

Desse modo, as sessões reflexivas possibilitaram ao professor um movimento reflexivo contribuindo para a problematização da profissionalidade e da identidade docente. Os docentes, durante o exercício de sua profissão, trazem consigo experiências vivenciadas tanto em seus processos formativos e autoformativos quanto da prática escolar. As narrativas que emergiram durante essas sessões se constituíram em um potencial reflexivo para o professor, pois esses sujeitos dialogaram com aspectos teóricos e práticos de sua vida profissional, interagindo com elementos do mundo da vida. Ou seja:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2014, p. 64).

Dessa forma, as entrevistas com professores técnicos do CEEP, e as sessões reflexivas, nos permitiram identificar determinados aspectos da profissionalidade docente tanto no nível técnico, como pedagógico e subjetivo. Assim, a partir dos dados analisados, consideramos ser necessário o desenvolvimento dessa profissionalidade,

através da ação-reflexão-ação, para fortalecer a relação do técnico com a docência e com o conhecimento pedagógico.

5.1.1 Profissionalidade dos professores técnicos

A profissionalidade envolve condições psicológicas e culturais dos professores a serem consideradas em processos formativos que promovam transformações pedagógicas e levem ao aprimoramento dos professores técnicos em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional, melhorando as condições de aprendizagem e as relações em sala de aula, incentivando “a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos” (SACRISTAN, 1999, p. 77). Nesse contexto, o desenvolvimento profissional dos professores perpassa por uma formação baseada em situações de investigação e de reflexão, através de um trabalho colaborativo, reforçando seus saberes e campos de atuação.

Essas condições de que trata a profissionalidade envolve “as condições de trabalho (horário, instalações, etc.) que dificultam um exercício reflexivo da profissão e o desenvolvimento de momentos coletivos de ação e pensamento” (NÓVOA, 2002, p. 46). Os professores técnicos dizem enfrentar essas dificuldades diariamente no seu universo de trabalho. Percebe-se que esse é um ponto crítico no Centro. Os professores destacam que o eixo de informática é totalmente menosprezado: não tem material didático, nem material específico da área para realização de aulas práticas; apesar de ser um curso técnico em manutenção e suporte em informática, não há um laboratório de informática para as atividades do curso; o eixo de informática é o único no CEEP que não conta com laboratório próprio para as aulas práticas. Além disso, os professores técnicos, por serem de regime de trabalho temporário, se sentem inferiorizados dentro desse contexto, o que fragiliza o desempenho desses professores em sala de aula.

Cravo: Quando eu cheguei quando PST, depois que eu passei pra REDA mudou pouca coisa, pouquíssima, mas PST era pior do que é hoje, o REDA na verdade... eu comecei PST, deixa eu te dizer, não lembro exatamente quanto tempo eu passei com PST, se eu não me engano... hummm.... eu acho que eu passei mais de um ano como PST, porque só pra receber foi quase seis meses, e assim, na verdade, no CEEP em si **eu até hoje sinto**

uma espécie de rejeição não só pelo fato de PST ou REDA, mas também do eixo em si, professor de informática, turma de informática, sabe, REDA em si também, você sente, por exemplo, priorizam questão de horários pra determinados professores. E aí você, por exemplo, tem professor que não trabalha sexta, à noite, e a gente vem, eu tenho que vim à noite. Professor X tem que ter tal dia de folga... então tem essas priorizações pra determinadas pessoas que a gente... quando eu era PST, por exemplo, que SE VIRE, se vire pra lá e e REDA também continua tendo essas, não tendo os privilégios que os próprios efetivos têm. Diminuiu um pouco, num sei se por eu já está aqui há muito tempo também, talvez já tenha criado um certo vínculo, mas PST realmente tinha uma espécie de rejeição maior do que REDA. (grifo nosso)

Rosa Maria: Em dois mil e dezesseis eu ouvi de um professor falar de boca cheia dizer o seguinte: é muito engraçado a gente tá aqui como professor, aí lá vem os REDAS dos QUINTO dos infernos e quer se botar na escola e ainda quer exigir dia, bem assim, foi o que eu ouvi. Imagina a pessoa chegando, primeira vez que vai entrar em sala de aula e você houve assim, novato não tem vez.

Girassol: Novato não tem vez, foi o que me disseram, eu disse eu vim pra trabalhar, não tenho medo de trabalhar. É um problema que perpassa por situações, falta um olhar humano.

Rosa Maria: Eu mesmo me vejo como um professor tapa-buraco, que tapa o buraco de alguém, por assim por exemplo, eu tava na MTC e aí à tarde eu achei que era porque tinha saído a disciplina do semestre, mas aí eu fui olhar... não... eu descobri porque eu saí, eu fui trocada de disciplina porque um professor que só dava aula à noite que veio para durante o dia, então assim como eu só tenho aqui, só trabalho aqui 40 horas eu fico sem dia de folga.

Há um sentimento de desvalorização muito grande por parte desses docentes; eles se sentem desprestigiados por colegas e pela gestão escolar. Apontam que o eixo de informática é esquecido em todas as ações do CEEP, inclusive financeira, e acreditam que isso ocorre porque os professores do eixo são contratados pelo sistema REDA. Nesse contexto, eles não veem espaço para aperfeiçoar o seu fazer docente porque não se sentem acolhidos por aqueles que poderiam, de alguma maneira, contribuir para seu desenvolvimento profissional docente. Isso afeta, diretamente, as vivências em sala de aula por provocar uma instabilidade emocional nos técnicos que já carregam a volubilidade profissional por conta da modalidade contratada: carga horária maior que o efetivo, salários mais baixos, não reconhecimento profissional por parte dos colegas, fragmentação na distribuição das disciplinas e dos horários de aula e temporalidade do serviço. Isso nos leva a refletir sobre a importância do desenvolvimento da profissão docente, considerando os aspectos sociais, pessoais e profissionais que fazem parte do munda da vida dos professores.

Para alcançar esse fim, uma formação continuada dentro do próprio CEEP na perspectiva da dialogicidade e colaboração, para buscar integrar esses técnicos na coletividade, torna-se um fator fundamental. Dessa forma, intuímos ser

[...] urgente descobrir novos sentidos para a ideia do colectivo na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional. Através desse esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos reorganização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional (NÓVOA, 2002, p; 45).

Pensar os professores enquanto coletivo para dirimir as distâncias e produzir um ambiente mais acolhedor e afetivo na escola é também papel de uma formação continuada pautada na criticidade e reflexão, capaz de possibilitar posturas emancipatórias no fazer pedagógico do professor. Para isso, é importante compreendê-la como o ponto de partida para que o interesse técnico possa se agregar ao interesse comunicativo, atingindo o interesse principal que é o do entendimento mútuo (HABERMAS, 2012a). Ao se entenderem mutuamente, essa coletividade de professores pode melhorar as suas ações, pois serão impulsionados para um movimento de ação-reflexão-ação provocado pelo diálogo e pela interação.

Além desse contexto de subjetividade, a constituição da profissionalidade docente perpassa também pelo conhecimento técnico, específico do que deve ser ensinado. Nesse quesito, os professores partilham suas experiências e sofrem com a ausência da organização de critérios para a distribuição de conteúdos na ementa do curso enviada pela SEC/BA através da SUPROF. Segundo os professores técnicos, há muitos problemas em sala de aula em razão dessa questão. Mesmo tendo segurança na parte teórica que deve ser explorada em sala, enfrentam limitações por conta de uma sistematização pouco adequada do que deve ser trabalhado. Não há uma divisão coerente dos assuntos que precisam ser explorados em cada série e/ou semestre, e esse fato desencadeia diversas situações conflituosas, difíceis de contornar, justamente pela ausência de uma formação pedagógica que criaria no docente certa maleabilidade no trato com situações como essa aqui apontada.

Girassol: a questão dos assuntos né a gente tem uma ementa mas a gente tem que se virar e preparar nossa aula em cima daquela ementa que muitas das vezes a gente observa, como a gente já observou, assunto repetitivo

[
Cravo: repetitivos, em três matérias iguais.

Girassol: assuntos que não tem nada a ver com o eixo então aí é onde entra a nossa consciência enquanto professor de tá tendo aquele jogo de cintura de adaptar aquele assunto pra poder passar pros alunos

Rosa Maria: Tem a ementa, mas assim a gente não tem material ((de apoio didático)) nenhum, a gente tem de ir em busca desse material. Só um exemplo do que acontece, a gente tem quatro disciplinas relacionadas ao eixo de informática, todas as quatro disciplinas você tem de falar de hard e soft, quando na verdade já tem uma disciplina específica para isso, então o que acontece.

[
Cravo: Inclusive essa questão de matriz, ementa e tal o o o a turma que faz o segundo ano de manutenção ela veio com uma disciplina que seria primária no terceiro ano, uma disciplina BÁSICA, de base de tudo no terceiro ano que é de elétrico e eletrônica. Aí eu reclamei com a direção, falei que estava errado e fiz um esboço de uma matriz de como teria de ser o curso, via algumas matrizes de institutos federais e tal, pesquisei, fiz uma base, mandei para a direção, não sei se foi isso que causou a mudança, mas MUDARAM. Acho que eles perceberam o erro que eles tiveram, talvez não tenha sido eu que causei, mas eles perceberam o erro, a partir do outro módulo já colocaram na primeira unidade ((quis dizer primeiro ano). Mas essa turma tá aí esperando aula de eletrônica e já tô dando algumas coisas que já deveriam saber...

As falas dos professores técnicos podem ser confirmadas pelo ementário geral disponibilizado no site da secretaria de Educação¹⁸, no qual podemos observar a redundância dos conteúdos expressa pelos professores. Por mais que o objetivo da repetição seja de aprofundar o que já foi visto anteriormente, para os professores técnicos que ainda não dominam a flexibilização que o conhecimento pedagógico proporciona e não têm momentos de troca e diálogo com os colegas, essa ementa repetida só aumenta os conflitos do grupo, no sentido de os alunos acharem que eles não sabem ensinar e por isso só apresentam o mesmo conteúdo, sendo rotulados de enrolados. Esses professores ficam sem saber como proceder por ter de trabalhar com um assunto que já foi dado anteriormente. Não obstante a esse fato, ainda há situações que os dois componentes curriculares são trabalhados pelo mesmo professor e este se mostra insatisfeito pela ausência de um ementário mais adequado ao curso. Vejamos a ementa de dois dos componentes lecionados pelos técnicos.

¹⁸ <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep>

Figura 04. Ementa curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática

Componente Curricular: Arquitetura Física e Lógica de Computadores	Ementa: História e desenvolvimento dos computadores. Arquitetura geral dos computadores: hardware e software. Aritmética e lógica computacional. Instruções e linguagem computacional. Interação entre software e as unidades de controles periféricos mais avançados. Blocos funcionais do computador. Execução de programas e fluxo de dados. Conceitos de manutenção e montagem de um microcomputador. Interface com periféricos. Arquiteturas paralelas e não convencionais. Dispositivos de entrada e saída.
Carga Horária: 120 horas	
Componente Curricular: Instalação e Manutenção de Computadores e Redes	Ementa: Estudos fundamentais sobre arquitetura física e lógica de computadores. Parte física dos computadores: processador, memória, placa-mãe, placa de vídeo. Dispositivos de entrada e saída , sistemas de numeração e conversão de bases. Configuração dos componentes do computador. Montagem/instalação e configuração de redes de cabeamento e sem fio.
Carga Horária: 160 horas	

Fonte: A autora, inspirada no ementário geral do curso, disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep>. Acessado em 21/01/2019.

Segundo os professores, esses dois componentes exploram o mesmo conteúdo, utilizando outras denominações, mas, na prática, se resumem a uma temática comum. Ao observarmos a figura 4, algumas coincidências e redundâncias descritas pelos professores são bem explícitas, dificultando a fluência das aulas desses técnicos. A fala de um deles é bastante contundente a esse respeito.

Girassol: O aluno fica com a cabeça... Eu tava nessa dificuldade, eu tava lendo um material para preparar aula e quando eu olhei na ementa não tinha mais o que dar, eu pensei **EU VOU dar o quê?** o que eu comecei a dar os meninos, arquitetura já tem a maior parte, então a gente tem que fazer aquele jogo de cintura, dividir alí, dividir os assuntos pra tentar não chocar uma disciplina com a outra porque são **duas disciplinas diferentes**, mas com os assuntos... **os assuntos são poucos e iguais.** (grifo nosso)

Daí a importância de se ter momentos de reflexão e diálogo entre os professores do CEEP para fortalecer a interação entre o grupo e oportunizar um trabalho mais harmônico e contínuo no eixo de informática. Os professores técnicos afirmaram em todos os encontros que tivemos que gostariam de participar de um processo formativo docente, principalmente voltado para questões particulares e específicas da profissão.

Girassol: Aí onde entra o jogo de cintura do professor pra você pudeer... Eu acho que deveria ter uma formação aqui na escola enquanto essas práticas, até mesmo essa formação em em aproveitamento das disciplinas... como é

que a gente deve aproveitar... porque a ementa vem de lá, mas o colégio já tem os cursos

Nesse não foi diferente; verbalizaram espontaneamente que a presença de um momento de formação continuada no CEEP poderia ajudar a solucionar muitos conflitos. Em relação ao conhecimento técnico, específico, pude perceber nos relatos que trocas e diálogos entre eles, os próprios técnicos, como os encontros das sessões reflexivas poderiam ajudá-los a interagir melhor, reorganizar ementas, conteúdos e, assim, desenvolver aulas mais envolventes e coerentes com o perfil do egresso, abordando melhor assuntos que os alunos necessitam para se tornarem futuros técnicos em informática, sem redundâncias desnecessárias¹⁹. São professores que estão na carreira docente (mesmo não sendo professores, por formação), vivenciando o aspecto da sobrevivência, como nos traz Huberman (2013, p. 39):

O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama vulgarmente o 'choque com o real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('estou a me aguentar'), a distância entre os ideais e as realizações quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilações entre demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Dessa forma, esses professores técnicos que experimentam a docência para, quiçá, fazer dela sua profissão ainda estão construindo sua profissionalidade, principalmente no aspecto pedagógico. Encaram desafios constantes que pouco colaboram para se sentirem, de fato, professores. No entanto, nas suas vivências no cotidiano escolar e sua relação com o CEEP como um todo o ponto que mais incomoda os participantes dessa pesquisa é a falta de manejo pedagógico/metodológico. Esse é um dos maiores entraves no desenvolvimento profissional desses docentes. Isso é reconhecido tanto pelos professores técnicos como pelo coordenador do eixo de informática. A instabilidade profissional em relação aos conteúdos a serem ministrados, acompanhada da desvalorização profissional devido ao regime de trabalho no qual

¹⁹ Reconhecemos a necessidade de retomada de conteúdos para se aprender, pois a aprendizagem, a partir da ideia de Vygotsky, é em espiral, de modo que o sujeito pode vir a reviver algumas situações ou experiências, as quais poderão conduzi-lo, devido à ação reflexiva, a um nível mais adiantado de desenvolvimento. No entanto, aqui estamos tratando de repetições sem propósitos pedagógicos. Saber mais sobre a teoria de Vygotsky, consultar: CASTORINA, J. Antonio et al. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

se encontram, desestimula esse professor. Todavia, a ausência desse conhecimento técnico-metodológico que colaboraria com o planejamento e a execução de aulas que proporcionassem aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a inserção desses alunos no mercado de trabalho, fragiliza as ações didáticas, inquietando esses professores no exercício de seu fazer pedagógico.

Em entrevista individual, o coordenador falou sobre a importância desses técnicos dentro do Centro; entretanto, também percebe o quanto o curso e, principalmente, os estudantes podem ficar em déficit de conteúdos fundamentais para sua formação profissional, por conta de não se ter professores que compreendam a dimensão teórica e, principalmente, pedagógica. Isso é reconhecido pelos próprios professores técnicos.

Girassol: Tentei dar as minhas aulas, mas **sem embasamento pedagógico e sem até mesmo conhecimento das disciplinas**, quais eram as ementas do curso, eu não tinha e isso essa dificuldade reflete e acaba refletindo em nosso desempenho em sala de aula e vai refletir também como Rosa Maria falou na questão dos cursos o curso fica... o professor não está tendo embasamento pedagógico pra poder trabalhar se ele num trabalha bem vai refletir nas práticas em sala de aula que o aluno... ele também vai dizer que não está funcionando... quando eu cheguei aqui me deparei com essa situação de ir pra sala de aula CRU sem nenhuma formação, quando nada uma orientação básica pedagógica.

Cravo: É verdade. Falta esse auxílio.

Rosa Maria: É justamente isso.

Girassol: Eu tô percebendo essa dificuldade, ESSA FALTA de formação, pra que caminho eu devo seguir, qual a forma correta de eu tá trabalhando em sala de aula pra desenvolver ou tentar passar o assunto. Que ferramentas eu utilizo pra poder passar o assunto pro aluno... então falta isso, o nosso olhar, a nossa experiência a gente tenta desenvolver, mas se tivesse uma formação com certeza seria muito mais fácil, a gente saberia que ferramenta utilizar na sala de aula.

Os professores técnicos por não terem um requisito pedagógico em sua formação inicial sentem a ausência desse tipo de formação no espaço do Centro. Para o coordenador do eixo, a não existência de um coordenador pedagógico no CEEP é basilar nessa problemática, pois cria um enorme problema no acompanhamento do trabalho desse professor técnico por não ter quem promova ações reflexivas. Esse contexto abre espaço para ações apenas instrumentais, em que os técnicos reproduzem seu conhecimento técnico em sala através de aulas expositivas, e não

têm como oportunizarem ações comunicativas, interativas, por desconhecerem como realizá-las e não terem momentos de partilha para esse aprendizado.

Gerânio: Eu sou coordenador de área, mas não se tem uma coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica seria aquela injeção de ânimo metodológica ao professor que não viu isso. O professor que viu a teoria e a prática de forma seca, sistêmica, matematicamente falando, aquela coisa exata, aquilo ali e pronto. [...] Num quer dizer que os professores que não tenham tido a pedagogia, num tenham visto metodologias, num tenham feito uma licenciatura, seja insensível ao ponto de não perceber. Perceber a problemática, percebe. Mas ele não tem metodologia pra fazer a inserção, a intervenção, pra lida pedagógica diária. O problema é esse. Eu tenho professores que chega: ah eu tenho um projeto maravilhoso aqui, um exemplo, de rede. Aí ele entende que tem algum problema de rede aqui, que precisa trocar uma peça e isso e isso, ele sabe tudo isso, mas na hora de colocar no papel para o incentivo financeiro, trava, o como fazer, de que forma trazer o menino. Eu resolvo um problema da minha escola e ao mesmo tempo eu coloco o menino pra aprender, aí trava. E isso é muito sério.

O CEEP, como a maioria das escolas estaduais da Bahia, não possui coordenação e/ou supervisão pedagógica; portanto, não tem um profissional para articular e acompanhar os horários de AC dos professores, único momento que os professores teriam para se encontrarem, dialogarem e interagirem sobre as problemáticas que enfrentam no cotidiano escolar e refletirem coletivamente para minimizá-las. Nesse sentido, faz-se necessário pensar espaços de formação e de autonomia no CEEP, reinventando a dimensão coletiva. Mas, principalmente, a “valorização de lugares de produção de uma *cultura pedagógica* no sentido amplo do termo” (NÓVOA, 2002, p.45), possibilitando aos técnicos investirem nesse projeto de ser professor, ao construir autonomia e embasamento pedagógico para tal.

Nesse sentido, parece ser crucial a construção e/ou reconstrução da profissionalidade docente, através do conceito de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000) pelo diálogo reciprocamente reflexivo entre professores-professores, professores-coordenadores, professores-diretores, estabelecendo consensos, através da práxis reflexiva, sobre as diversas situações através de ações comunicativas (HABERMAS, 2012), buscando a participação de todos em um espaço profícuo que possibilite desenvolver posturas mais emancipatórias, mobilizando o potencial da racionalidade comunicativa para avançarmos, de forma qualitativa, nas interações e alcançarmos uma práxis comunicativa que coopere para que os sujeitos participantes se expressem de maneira autônoma.

Por essa perspectiva, pensar momentos de partilha e de análise coletiva das práticas pedagógicas; das precariedades da profissão docente, de aspectos do plano de carreira, como progressão de carreira, salários, desvalorização profissional; dos contextos subjetivos que inquietam e angustiam muitos professores; das responsabilidades que pensam sobre si, entre outras questões que englobam o processo de DPD pode contribuir para o reconhecimento da profissão por parte dos próprios professores técnicos e fortalecer a identidade docente²⁰ desses profissionais que ainda não se reconhecem integralmente professores.

Para tanto, o professor técnico pode, na dimensão do conhecimento e da ação, aprofundar-se na reflexão, tornando-se o professor reflexivo e, conseqüentemente, autônomo, responsável e crítico. Para tanto, é preciso também considerar o mundo objetivo das coisas e o mundo subjetivo das vivências e experiências que são aspectos influenciadores para o reconhecimento dessa identidade.

5.1.2 Influência do mundo sistêmico e do mundo da vida no fazer dos professores

A racionalidade comunicativa é entendida como a disposição que as pessoas têm em dialogar interativamente, estando abertas para a avaliação de outrem e, nesse constructo, busca-se sempre um entendimento mútuo. Para tal, é importante manter-se reflexivo diante de si, enquanto sujeito cognoscente e, ao mesmo tempo, compreender que os atores da fala estabelecem relações através de suas exteriorizações e o mundo objetivo das coisas e subjetivo das vivências e sentimentos.

É importante esclarecer que, para Habermas (1989a), mundo é aquilo sobre o que os participantes da interação se entendem entre si e, nesse sentido, o mundo sistêmico/objetivo são as nossas ações em relação aos objetos, as coisas, os acontecimentos e o mundo da vida é estruturado a partir das relações com a cultura, a sociedade e a personalidade, isto é, aquilo onde iniciamos e discutimos nossas

²⁰ As identidades são construídas por meio de práticas discursivas e esse processo de construção se dá através do conflito entre nossas próprias crenças, muitas vezes divergentes, assim como entre nossas crenças e as de outros sujeitos. (MOREIRA; CANDAU, 2013) Ver mais em: MOREIRA, A. Flávio e CANDAU, V. Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

operações interpretativas. Dessa maneira, analisei os discursos dos professores técnicos e observei como o mundo sistêmico, ou seja, como o mundo da burocracia, obrigações na escola, da técnica, do conteúdo não possibilita ao professor, em muitos momentos, a reflexividade.

A proposta das sessões reflexivas foi a de fazer uso da racionalidade comunicativa de forma dialógica e interativa, isto é, a partir da linguagem os participantes pudessem analisar crítica e reflexivamente a realidade, tentando modificar a posição comum nesses encontros formativos em que o professor é mero receptor de conhecimento para torná-los coautores da construção do saber. Nesse espaço de ressignificação e busca de entendimento mútuo, percebemos que o mundo sistêmico afeta demasiado o trabalho dos professores técnicos que esbarram na burocracia e na ausência de conhecimento para lidar com ela.

O sistema, então, representa o mundo criado pelo homem, com a finalidade de dominar a natureza, a partir de normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais, a exemplo do educacional, científico, jurídico, político, entre outros. (ANECLETO, 2016, p. 95)

Em muitos momentos das várias sessões, os professores técnicos se reportavam a essas situações que dificultavam o seu fazer docente. São coisas simples e comuns do cotidiano escolar, como o preenchimento do diário escolar, mas que eram desconhecidas por eles e criavam entraves no desenvolvimento do trabalho. Podemos observar num trecho de uma das sessões como os professores técnicos sentem o peso do mundo sistêmico em suas atividades diárias.

Rosa Maria: os primeiros os primeiros as primeiras aulas que eu dei eu preenchi o o o diário de forma errada porque nem isso eu sabia PREENCHER os diários fora dos padrões porque tinha de seguir a questão das faltas, pontinho o F e tal... essas coisas mínimas

[
Girassol: mínimas...ahamm:

Cravo: Eu não sabia e aprendi aqui dentro porque eu preenchi errado e alguém me ensinou, não me lembro quem foi, um colega de trabalho, ninguém da direção.

Em outra sessão que versava sobre os saberes pedagógicos, baseada nas ações da descrição e da informação (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008), eles também trouxeram para a conversa a elaboração de provas, outro fator do mundo objetivo, das obrigações que também traziam muitos conflitos para o grupo. A problemática geral

estava relacionada a uma elaboração padrão, exigida por alguns, como colegas e direção, mas um padrão desconhecido dos professores técnicos porque estes não tiveram quase nenhum suporte para alinhar o trabalho pedagógico, não tiveram formação pedagógica nem orientação; um momento de diálogo e troca de informação a respeito, pelo fato de a escola não ter coordenação pedagógica para atuar nessas questões.

Cravo: Nós somos os três tecnólogos, eles nem prepararam e a gente ainda, EU particularmente até piada já ouvi aqui, de que **técnico num sabe nem fazer prova**, então NÃO dão a formação pra gente, não... num trazem esse curso e ainda dá piada. (grifo nosso)

[
Girassol: Até mesmo os cuidados de se criar uma prova, como elaborar uma prova.

Cravo: Isso

Rosa Maria: Eu fui chamada à atenção por causa elaboração da prova, a prova foi parar na secretaria.

[
Girassol: Ou o professor faz por você mesmo, o que você achar que deve ser feito ou o correto aí a gente ouve...

[
Cravo: Eu particularmente sigo uma espécie de padrão que eu via na minha faculdade, as provas que eu fazia eu sigo o mesmo padrão...então a a minha noção de ideia de prova é isso aí. Mas teve gente aqui dentro, outros professores, colegas que chegou para gente dizer que a gente era técnico e não sabia se quer fazer uma pergunta de prova, mas essa informação não foi passada, isso é errado, mas se eu tô seguindo algo que já fiz pra mim não tá como errado, e se tá errado, qual é o certo? Da instituição em si, porque que a instituição não disse: Oh o padrão é esse e você tem que fazer assim, assim e assim, depois que eu faço é que vem alguém te dizer que tu tá errado.

Essa análise nos possibilita reconhecer que a busca pelo aprimoramento profissional não pode ocorrer fora da interação e do diálogo, pois situações como essas em que o mundo sistêmico, representado pelas ações dos professores técnicos em relação aos objetos, nesse caso os diários de classe e as provas, fornecem informações que poderiam construir um outro contexto se houvesse uma interação maior entre os professores técnicos e os colegas licenciados, no sentido de compartilhar um pouco do seu mundo da vida e contribuir para um comportamento mais reflexivo, dialógico e partilhado dentro do CEEP, evitando a vivência de situações como as acima descritas pelos próprios participantes da pesquisa, pois

[...] os sujeitos capazes de linguagem e de ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder 'se relacionar' no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si 'sobre algo' na comunicação,

ou conseguirem 'algo' nas relações práticas. Para que possam se relacionar com algo, seja na comunicação sobre fatos ou nas relações práticas com pessoas e objetos, devem – cada um por si, mas em concordância com todos os outros – partir de um pressuposto pragmático [...]. (HABERMAS, 2003b, p. 39)

Para superar essa colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, em que “o mundo sistêmico e o mundo da vida se desconectam, havendo a superioridade do sistema em relação aos componentes que constituem dados no mundo” (ANECLETO, 2016, p.99), é necessária formação continuada que leve em conta o mundo da vida em relação a seus elementos estruturais: personalidade, sociedade e cultura. Na percepção de Habermas (2012b), a personalidade está associada às competências que capacitam o sujeito a participar dos processos de entendimento e neles reafirmar sua própria identidade; isto é, capacidades que transformam o sujeito em alguém preparado para o uso da linguagem e para a execução de ações; a sociedade são os ordenamentos legítimos pelos quais os participantes da interação controlam seus liames com os grupos sociais, garantindo com isso a solidariedade; a cultura é o acervo de saber que abastecem os participantes da comunicação de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo.

Nesse sentido, os diálogos com os professores técnicos nos levam a perceber diversas situações que envolvem esses elementos estruturais pensados por Habermas. Observamos que esses elementos, orientados pelo entendimento mútuo, através da análise dos processos de reprodução, integração cultural e de socialização, muito pode contribuir para uma formação pautada na racionalidade comunicativa (vide figura 5), pois “quanto mais os componentes estruturais do mundo da vida e os processos que servem a sua manutenção são diferenciados, tanto mais os contextos de interação passam a depender das condições de entendimento motivado racionalmente [...]”. (HABERMAS, 2012b, p. 263)

Figura 5: Funções de reprodução do agir orientado pelo entendimento

Componentes estruturais / Processos de reprodução	Cultura	Sociedade	Personalidade
Reprodução cultural	tradição, crítica, aquisição de saber cultural	renovação do saber eficaz em termos de legitimação	reprodução do saber de formação
Integração social	Imunização de um núcleo de orientações valorativas	coordenação de ações por meio de pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente	Repr odução de padrões de pertença social
Socialização	Aculturação	Internalização de valores	Formação de identidade

Fonte: Habermas, 2012b, p. 261.

Esse entrelaçamento dos elementos do mundo da vida, propostos por Habermas, ocorre constantemente no nosso cotidiano. Nas sessões reflexivas não foi diferente; os professores técnicos participantes produziram teias em seus discursos no movimento do mundo da vida ao refletirem, principalmente, sobre as ações reflexivas do confronto e da reconstrução (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008). Para facilitar o entendimento da análise, iremos desenvolvê-la explorando os elementos estruturais individualmente.

Os diálogos com os docentes tanto nas sessões reflexivas quanto nas entrevistas nos permitem refletir sobre o elemento personalidade, em que estes trazem suas angústias e conflitos a respeito de sua identificação com a docência.

Girassol: Eu me pergunto: Será que eu tô no lugar certo?? Porque a gente faz de tudo pra dinamizar, pra agradar, mas?!Eu tento fazer o melhor, mas nem tudo eu sei por onde ir. Eu penso: o que eu vou fazer? Vou pesquisar na internet, mas assim, a internet tem tudo e ao mesmo tempo num tem nada. Se a gente tivesse alguém para nos sugerir, nos dar ideia, enfim. Eu to gostando de dar aula, mas **eu preciso aprender ‘coisas de professor’**. Que ferramentas eu posso usar, e agora? Eu me formei na área de informática, mas eu não me encontrei na área de informática na sala de aula. Eu acho que se eu já estivesse uma experiencia profissional, talvez fosse melhor. Eu passo o conteúdo, mas falta aquele brilho. (grifo nosso)

Rosa Maria: As vezes eu ((silêncio, emoção)) me acho uma zero a esquerda... Sinceramente, se fosse pra decidir HOJE entre ser outra coisa e

ser professor, eu preferiria ser outra coisa. Tudo por causa das experiências que eu vivi aqui. Quando você passa por experiências que te ajudam a crescer... mas quando você passa por situações que só te levam ah... ah... enfim, são situações que deixam a gente chateado, desaminado ((choro))... é muito triste. Eu... sei lá... eu fantasiei tanta coisa, eu achei que na educação você poderia mudar, fazer tanta coisa...

Cravo: Eu comecei dando cursos básicos de informática. Nesse meio tempo eu tive a oportunidade de vir pra cá como PST. Na minha vida **ser professor foi um acaso**, na verdade, eu lembro que quando eu era aluno e dizia que eu NUNCA seria professor. E comecei não tendo vontade, pela oportunidade de ganhar dinheiro, de poder transmitir um pouco do que eu sabia. Fui me adaptando à vida de professor com os pró e contras. Eu não estudei para ser professor, estudei pra montar uma empresa e trabalhar naquilo ali e não de ser professor. Eu sou professor por acaso. (grifo nosso)

Percebemos o quanto é necessária à interação entre os sujeitos, através da pretensão de validade consensual, pois “ao alcançar o consenso pelo agir comunicativo, o sujeito ao mesmo tempo que interage com outros, socializa-se e, também, evidencia sua identidade” (ANECLETO, 2016, p. 136) para que estes se sintam parte do processo educacional do CEEP e despertem para o DPD, construindo um sentimento de pertença com a profissão. No entanto, para isso, o professor técnico precisa alcançar o estágio de sujeito pós-convencional. Habermas (1989b), ancorado nos conceitos de Kohlberg (1981), nos diz que o sujeito para reconhecer o preceito moral que forma a identidade pós-convencional deve compreender os estádios morais 5 e 6 (estádio dos direitos originários e do contrato social ou da utilidade; estágio dos princípios éticos universais) que são baseados não em normas e leis, mas sim em princípios que devem reger a nossa vida. Para Habermas (1989b, p.154), “os princípios são princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos”, que geram nossas decisões particulares.

A construção de uma formação continuada para esses professores que procure desenvolver também uma identidade pós-convencional, diretamente relacionada com o componente estrutural personalidade, poderá contribuir para uma autonomia moral docente que, por sua vez, poderá colocar os professores técnicos em crescimento e possibilitá-los diferenciar as estruturas cognitivas e emocionais para ajudá-los a resolver da melhor maneira a mesma espécie de problemas que antes não conseguiam. Dessa maneira, essa formação tem de se imbricar com o mundo da vida desses professores, na produção de relações interpessoais, que perpassam por uma

identidade-eu abstrata, uma personalidade a ser estimulada por práticas comunicativas cotidianas que ajudem os professores técnicos a diminuir suas insatisfações com a profissão, contribuindo para ganhar confiança e identificação com ela.

Para o desenvolvimento de uma identidade docente, que se dá principalmente pelos aspectos da profissionalidade, também devemos considerar o processo cultural que envolve o CEEP e seus professores, no sentido de ultrapassar a racionalidade técnica enquanto instituição responsável por uma formação profissional dos alunos e exprimir valores, representações e crenças de todos os envolvidos; observar a cultura que se origina na escola e não apenas a que é transmitida por ela. Nos diálogos das sessões, os professores técnicos expõem como essa cultura escolar, criada dentro do próprio Centro relacionada ao eixo de Informática, tem prejudicado o andamento do curso e, conseqüentemente, os professores.

Há uma cultura dentro da escola que os cursos desse eixo são menos importantes que os de saúde e de meio ambiente e, junto a isso, a cultura de que os professores que atuam enquanto REDA não têm direitos e sim deveres. Segundo os professores técnicos participantes da pesquisa são discursos tão reproduzidos por seus colegas de trabalho, como por seus alunos e pela gestão da escola que acabam massificados por todos e se transformando numa espécie de verdade. É o curso que troca de professor constantemente, que fica sem professor por mais tempo. Na concepção dos professores técnicos, o eixo não é importante, então, pode ser negligenciado e ninguém vai se importar já que todo mundo já sabe não ser fundamental para o Centro.

Rosa Maria: Justamente porque não tinha professor e quando chegou o professor continuou o mesmo processo dizendo que os professor... continuaram com o mesmo processo dizendo **que o curso de informática não servia** então a gente fez até o processo para mudar o curso de informática para manutenção de computadores. (grifo nosso)

Girassol: não anda, num funciona... não tem como dar uma aula, os alunos não aproveitam. **Ninguém se importa com o curso**. E somos só três professores da área. Eu cheguei aqui na sala, quando eu cheguei e os alunos me reclamando e a reclamação da maioria que passa o ano todo só vendo isso. Mas quando a gente vai olhar na ementa **SÓ É ISSO**. (grifo nosso)

Cravo: Ou seja **o eixo de informática não tem apoio da escola**. (grifo nosso)

Girassol: Nas reuniões com a coordenação **NÓS**... não se tem essa parte de acompanhamento, é mais pra discutir ah você tem eu fazer mais isso, você

tem que fazer mais aquilo, COBRANÇA, quer dizer eh eh a as reuniões é no sentido de cobrar mais para que o professor ache, se desdobre mais ainda, NÃO esse cuidado de tá alinhando a a

Cravo: Quer ver uma coisa, eles ((os gestores)) mandam no e-mail um horário no domingo à noite, segunda-feira sete da manhã você tem que tá cumprindo já. E, às vezes, com disciplina diferente, é REDA tem de se virar.

Não é uma situação simples de se resolver porque junto a isso estão outras culturas voltadas para a priorização dos outros cursos e isso se reverbera em diversas ações no espaço escolar, tanto que hoje são poucos os estudantes de informática e os professores acreditam que o curso vai se extinguir por falta de aluno, justamente por essa cultura de desvalorização plantada pela própria instituição. Assim, entendemos que a “força imperativa da cultura repousa nas convicções dos atores que a utilizam, experimentam e dão continuidade aos esquemas valorativos transmitidos, aos padrões de interpretação e de expressão”. (HABERMAS, 2012b, p. 271)

Essa força imperativa de que trata Habermas tem de ser cuidada no CEEP para que o simbolismo cultural no Centro em relação ao curso de informática se modifique junto ao mundo da vida de seus integrantes. Nesse sentido, é interessante considerarmos a cultura profissional que fica submersa nesse emaranhado da cultura escolar, as rotinas de registro de práticas, de reflexão sobre o trabalho, de autoavaliações, como nos sugere Nóvoa (2009), para percebermos que a cultura do professor deve se imbricar com a cultura escolar no sentido de exaltar a capacidade inovadora desses docentes, renovando seus costumes, pois “a cultura se encontra num estado permanente de revisão das tradições que se diluem paulatinamente, tornando-se reflexivas [...]” (HABERMAS, 2012b, p. 265) para fazer emergir, no próprio espaço do CEEP, processos de interpretação cooperativa, permitindo rever ‘tradições’, hábitos já arraigados e reproduzidos sem nenhuma reflexão.

No momento em que houver uma transformação da cultura originada dentro do próprio Centro sobre o curso de informática relatada diversas vezes pelos professores técnicos participantes da pesquisa nas sessões reflexivas, a partir dessa revisão de que nos fala Habermas, esses profissionais modificarão também sua cultura profissional e seus alunos serão impulsionados para a construção de uma nova cultura

escolar. No entanto, esse processo terá que passar por algumas etapas, dentre elas a formação de professores construída dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009).

Imbricado nesse contexto está também a precarização do trabalho desses professores técnicos, por atuarem no sistema de PST ou REDA. Os participantes da pesquisa revelam o quão são desprestigiados por estarem nessa condição de trabalho. Essas reflexões emergiram em muitos momentos dos encontros. O sentimento que os professores técnicos expressam é o de desrespeito com o trabalho deles, não apenas por sua formação técnica, mas também porque estão em regime de trabalho temporário, o que não possibilita qualidade e condições minimamente adequadas de trabalho para esses professores.

Girassol: O que é que vai diminuir um papel, um simples contrato, um concurso pra um REDA de um ano ou dois, o que é que muda? São situações que perpassa por um olhar humano e e e por que tem uma diferença por causa de um papel, eu cheguei em casa disse ATÉ quando o ser humano + chega a situações como essa aí e EU OUVI isso de professores, eu fiquei imaginando que tipo de professores temos hoje? Que pensamento, que formação ele tá tendo porque um comportamento desse + quer dizer olhar por CAUSA de um tipo de contrato, a diferença de um concurso ou um REDA ter diferença de certas, usufruir de certas coisas dentro da escola. E a EDUCAÇÃO onde é que fica? E o ENSINO? O o o aprendizado tão importante onde é que fica? É DIVIDIDO por causa de um papel. Eu cheguei em casa e fiquei pensando é... são inquietações que... por ser um REDA ou PST infelizmente a gente ouve, determinadas situações onde o professor ele vai ter que + aumentar uma carga horária de trabalho ou uma outra atividade, o que for beneficiar mais o professor efetivo, eles já vão pra direção, primeiro os efetivos, **o REDA é depois, então uma divisão por papéis**, um simples contrato. (grifo nosso)

Rosa Maria: **Nós somos excluídos.** (grifo nosso)

Cravo: Um exemplo disso foi o conselho de classe do 1º semestre de 2018 onde todos puderam falar, nosso eixo foi o último e tínhamos que adiantar, pois o horário já estava apertado. Ser o último não significa ser menos importante, mas quando isso acontece sempre. Virou cultural, deixa por último informática que num é importante.

A condição de trabalho desses professores técnicos parte do mundo sistêmico em que estão inseridos, sucedido de uma racionalidade estratégica e afeta essa integração no seu universo social, diretamente relacionado com o mundo da vida, dificultando as suas relações de trabalho, por enfrentarem no contexto em que atuam muitas situações conflituosas e divergentes advindas, inclusive, do próprio grupo docente do qual fazem parte.

Nesse mundo da vida dos professores técnicos apresentam-se, também, necessidades sociais da localidade ao entorno do CEEP, através das histórias de vida de seus discentes, pois “o mundo da vida construído pelos membros a partir de tradições culturais é coextensivo à sociedade” (HABERMAS, 2012b, p. 270). E o trabalho realizado pelos professores técnicos responderá nessa comunidade em diversos aspectos, entre elas na formação de profissionais que possam contribuir com o desenvolvimento econômico e profissional da região. No entanto, até mesmo nesse quesito, um espaço educativo sem a devida sincronia entre os entes que movem sua estrutura tende a experimentar entraves que paralisam as ações realizadas.

Não é difícil perceber que muitos desses entraves ocorrem justamente pela falta de um processo formativo dialógico e interativo, como já dissemos antes. Ao analisarmos uma das falas da coordenação, observamos que esta vê os professores técnicos pelo olhar da racionalidade estratégica, apontando-os como meros reprodutores de informação. Essa visão, pelo que foi relatado pelos próprios professores técnicos, já se enraizou na instituição de tal maneira que passou a ser uma cultura da escola, o que dificulta ainda mais um trabalho voltado para esses professores no sentido de ajudá-los a vencer algumas dificuldades pedagógicas vivenciadas pela ausência da formação. Os próprios professores técnicos relatam suas dificuldades e limitações pedagógicas, mas em nenhum momento se mostraram fechados para o novo, o aprender. Parece faltar mesmo uma formação pela perspectiva da racionalidade comunicativa.

Gerânio: O técnico vê o aluno como um armário de caixinha que os professores vão depositando ali as partes da técnica sem integrar esse aluno para que ele se perceba enquanto um ser que vai fazer diferença na vida dele e na vida social da localidade em que ele reside. Eu acho que ausência do planejamento é um elemento que impede que esse trabalho seja feito com uma maior qualidade e devolva à comunidade profissionais eficientes.

E os professores técnicos, nas sessões, também trouxeram essa preocupação com os profissionais que serão devolvidos à comunidade dentro de suas necessidades técnicas e econômicas e, principalmente, com a cultura já disseminada sobre o curso que reflete no comportamento social de estudantes e profissionais da área técnica de informática formados pelo CEEP.

Girassol: A comunidade aqui é muito carente desses profissionais. Os computadores da escola, quando dão problema vão pra outra cidade para um profissional lá consertar. Agora me responda: - Como uma escola tem um curso de manutenção em informática a um tempão e não confia nos próprios profissionais que ela formou?

Cravo: É isso mesmo que acontece. Então os alunos que estão aqui dentro e conhecem outros que saíram daqui veem isso e comentam. E é muito chato pra gente. Soa mal pra todo mundo e muita gente não quer ver.

Rosa Maria: E o que a gente faz sozinho? Tenta defender, aí vai o outro de licenciatura da aula de..., melhor não dizer, mas ele mesmo fala na própria sala dos alunos que aquele curso já devia ter acabado, que num serve pra nada, que ninguém arruma emprego, que ninguém confia dar emprego ao povo desse curso... e por ai vai.

Nesse contexto, percebemos que se houvesse um imbricamento entre estruturas dos mundos da vida dos professores técnicos e as do mundo sistêmico inerente ao CEEP (que também comporta estruturas do mundo da vida), ações educativas desse ambiente educacional estariam ancoradas em uma práxis reflexiva, o que refletiria diretamente nas ações pedagógicas e sociais desenvolvidas no cotidiano do CEEP. Essas ações de variação dirigida são, para Habermas (2012b, p. 263), aspectos que potencializam a aprendizagem:

Uma variação dirigida de estruturas do mundo pode ser pensada quando, por exemplo, as modificações relevantes podem ser consideradas sob o ponto de vista de uma diferenciação estrutural entre cultura, sociedade e personalidade. E, se tal diferenciação do mundo da vida apresenta comprovadamente um aumento da racionalidade, ela constitui certamente um processo de aprendizagem.

A sociedade, então, apresenta-se como uma rede de atos comunicativos (HABERMAS, 2012). No entanto, esses atos tornam-se bem-sucedidos quando se leva em conta, nos processos do mundo sistêmico, elementos do mundo da vida, entre eles tradições culturais, formadas pelos saberes intuitivos de seus participantes. Então, podemos lembrar aqui as disposições essenciais para a professoralidade docente trazidas por Nóvoa (2009): o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, o compromisso social, que de alguma maneira se assemelham aos componentes estruturais do mundo da vida. Isto é: para que o professor técnico se perceba um professor reflexivo é importante se dar conta de todo esse processo subjetivo, prático e social.

Assim, faz-se imprescindível possibilitarmos uma formação continuada embasada na racionalidade comunicativa, em que os professores técnicos busquem entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar suas novas ações (HABERMAS, 2012a); uma formação que contribua para a ampliação da profissionalidade docente em relação ao técnico-conteúdo, pedagógico-metodológico, subjetivo-experiências; em relação aos componentes estruturais do mundo da vida dos sujeitos (personalidade, cultura, sociedade); que leve os professores técnicos ao exercício da ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000), produzindo uma cultura pedagógica capaz de transformar a experiência em conhecimento (NÓVOA, 2002), resultante da compreensão e da interpretação que permitirá o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Uma formação a partir dessas ideias faz emergir o professor-reflexivo, que oportuniza um comprometimento maior com a profissão e, principalmente, posicionamentos mais autônomos, responsáveis e críticos que podem surgir a partir de um movimento dialógico e de interação do grupo de professores do CEEP. Uma formação através de um processo metareflexivo, isto é, em que os professores reflitam sobre o próprio diálogo, questionando, buscando uma compreensão comum dos problemas, valorizando a reflexão sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) – em uma relação sujeito-sujeito em que os participantes cheguem a um entendimento com o outro e, com isso, desenvolva contextos que favoreçam aos professores técnicos o ensejo de práticas sistematizadas e, ao mesmo tempo, reflexivas, capazes de reverberar no cotidiano escolar e melhorar as relações existentes dentro do Centro. No entanto, para isso,

é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para sair do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2011, p. 49)

Assim, essa formação deve ser um processo a ser construído pelos próprios professores à medida que estes vão adquirindo confiança em seu grupo, capacidade crítica e reflexiva para promover uma práxis pedagógica a partir de articulações realizadas entre teoria e prática no contexto comunicativo, que busque diminuir condutas dirigidas por uma racionalidade técnica/estratégica e aumentar aquelas que partem de uma racionalidade comunicativa.

6 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS...

[...] eu sempre tive esse sonho, desde pequena, brincava de ser professora [...]. (ROSA MARIA, colaboradora da pesquisa, 2018)

[...] há muito tempo que eu tenho vontade de desenvolver um projeto que envolve interdisciplinaridade, mas acaba que nunca consegui porque sozinho eu não consigo. (CRAVO, colaborador da pesquisa, 2018)

Mesmo assim com todos esses problemas, estou gostando de ser professor, mas nós percebemos também que precisamos de formação. (GIRASSOL, colaborador da pesquisa, 2018)

Assim como as primeiras palavras que demoraram a surgir na minha tela mental, precisaram maturar dentro de mim para vir à tona e expressar o meu pensamento, as quase derradeiras também delongam a aparecer. A sensação de que as noites infinitas sem 'sono' por não poder dormir, as férias renunciadas para me dedicar à escrita não serão mais essenciais traz um sentimento de alívio e saudade inexplicável; as angústias com todas as informações descobertas que se transformarão em ações me assustam e provocam em mim um misto de prazer e medo. Até onde conseguimos chegar?

Aos sonhos de Rosa Maria? Aos desejos de Cravo? Aos anseios de Girassol? Estamos em estradas de margens bem férteis e andamos juntos semeando uma reflexão que nos prospecta uma boa colheita. Ainda não sabemos se as sementes frutificarão, já que nem sempre quem passa pela estrada rega suas margens; mas busquei andar bem, firme e flexível como exige a missão de professor-pesquisador e nas estradas em que trilhei para encontrar o 'tesouro' desta pesquisa, sempre regando a margem, descobri muitas pedras no meio do caminho, como dizia o poeta Drummond (1930). Pedras brutas, fincadas em muitas resistências, lapidadas no decorrer das andanças. Pedras preciosas que muito contribuíram para a continuidade do percurso. Entre elas, estão os professores técnicos, disponíveis desde o primeiro instante, que aceitaram o convite para serem sujeitos participantes da pesquisa e estiveram presentes em todas as sessões reflexivas realizadas no lócus.

E são eles que me inspiram para refletir e compreender em que parte da estrada estamos. Percebo-me na parte das conclusões inconclusas, inacabadas porque não há respostas prontas para esta investigação. Tenho vislumbres que podem contribuir ao pensarmos a formação continuada para professores que não possuem licenciatura, e isso representa um movimento bastante singular em que as ações comunicativas aconteceram aos poucos, levando em consideração toda a estrutura da racionalidade estratégica existente entre os pesquisados. Após tantos percursos, de curvas sinuosas em que pretendíamos responder como os processos de formação continuada que, possivelmente, ocorressem no CEEP, contribuíam para o desenvolvimento e ampliação da profissionalidade docente desses participantes, muitas inquietações ficaram sem repostas. No entanto, a nossa contribuição para os estudos relacionados à formação continuada na EP ancorada em uma racionalidade comunicativa carregam as imprescindíveis concepções teóricas de Habermas que nos norteou e nos fundamentou para o trabalho de campo.

Embasada teoricamente e tentando responder à questão de pesquisa aqui levantada, o campo empírico nos mostrou que, na realidade, apesar de haver uma formação continuada assegurada pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, juntamente com a SUPROF, ela atingiu poucos professores do espaço escolar supracitado. No CEEP, por exemplo, essa formação chegou apenas em 2013 e somente para os professores efetivos. No contexto atual, não há uma política de formação implantada no Centro nem pelas vias legais da SEC, nem pelos projetos internos, principalmente, no que se refere aos professores técnicos. Isso ocorre por não ter recursos humanos suficientes para acompanhar o trabalho do professor. O Centro não dispõe nem de coordenação nem de articulação de área para enriquecer o desempenho pedagógico dos professores técnicos que precisam resolver tudo por si mesmo e tomar todas as decisões relacionadas às atividades da escola por conta própria.

Esses profissionais têm sonhos, desejos, ambição em se tornarem ‘bons professores’, conforme a concepção de Nóvoa (2009). No entanto, esbarram na ausência de oportunidade para melhorar suas práticas em sala de aula. As sessões reflexivas levaram certa esperança para estes docentes, porque começaram a compartilhar experiências com alguns colegas, analisar suas próprias ações e refletir sobre elas no

grupo sem julgamentos ou distorções, abrindo mão de uma postura instrumental para agir pela racionalidade comunicativa, através da interação e do diálogo.

Dessa maneira, podemos concluir que esse estudo chegou a apenas mirar poços profundos, guardados no recôndito desses docentes, pois apesar de acreditarmos antes do início do trabalho de campo haver processos formativos que talvez estivessem colaborando para o DPD desses professores técnicos e termos descoberto que essas ações, na prática, não existiam, nos foi possível oportunizar a esses professores, através das sessões reflexivas e formativas, um espaço para o diálogo, em que puderam falar de suas angústias, frustrações e sonhos relacionados à carreira docente dentro do CEEP.

A constituição dessas sessões foi fundamental para constataremos a urgente necessidade de um curso de formação continuada para esses professores técnicos, principalmente em relação a procedimentos didático-pedagógicos, pela perspectiva da racionalidade comunicativa e da ação-reflexão-ação para que os professores técnicos ampliem a sua profissionalidade docente. Ao refletirmos com cuidado sobre essa questão, concordamos com a fala de Girassol, na epígrafe deste capítulo, quando afirma que o grupo necessita de formação. Uma formação capaz de promover ações transformadoras, trazendo a tona o professor reflexivo. Isso acontecerá se os professores estiverem implicados com a causa. Por isso que a formação que propomos deve ser pensada, principalmente, pelo professor participante.

Reconhecemos que a Educação Profissional tem suas especificidades e peculiaridades inerentes à modalidade de ensino, exigindo um olhar mais cuidadoso para os que atuam em sala de aula, principalmente os professores técnicos. Na pesquisa, as evidências de que a ausência de um movimento de formação continuada tende a aumentar os conflitos enfrentados por professores eram muitas. Os participantes da pesquisa insistiam em falar sobre essa questão, como se fosse um pedido de socorro. Portanto, para que esses professores técnicos tenham mais identificação com a docência a ponto de se reconhecerem, se identificarem como professores e não apenas como reprodutores de informação técnica, concluímos ser necessário criar possibilidades e oportunidades de participação em momentos formativos dentro do próprio Centro, mas não como uma situação pontual, imediatista

e temporária: mas sim através de um processo com bases mais sólidas, consolidada pelos próprios docentes, que seja parte integrante das ações da escola, como propomos aqui no plano de intervenção apresentado na metodologia e nos apêndices.

Ao nos debruçarmos para um trabalho de formação continuada de professores pautado na racionalidade comunicativa, objetivamos ampliar a voz dos professores técnicos, tencionando fazê-los reconhecer e superar as possíveis lacunas presentes em sua formação para o exercício da docência. Quando nos deparamos com um quadro como o encontrado na pesquisa de campo dessa investigação, percebemos que ainda é necessário um trabalho basilar relacionado às políticas públicas de formação docente para a Educação Profissional. Os resultados nos mostram que não é uma questão apenas de falta de vontade dos líderes, gestores ou coordenadores em possibilitar espaços de formação. É uma questão, principalmente, de investimento em material humano: o CEEP não dispõe de pessoal para realizar esse tipo de trabalho porque os que estão nas funções de gestão e/ou coordenação são sufocados pelas imensas demandas presentes no cotidiano escolar e, o coração do Centro, que seria o pedagógico, não tem o devido acompanhamento, dificultando, assim, um trabalho de excelência por parte dos professores técnicos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, C. Drummond. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.
- ANECLETO, Úrsula. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 162. 2016.
- ANECLETO, Úrsula; BRENNAND, E.G.G. Ensino Superior e Racionalidades do Sujeito. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 58-80, jan.-jun., 2014.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- BAHIA (Estado). **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Edital de Inscrição no Processo Seletivo de candidatos para pós-graduação, de 15 de janeiro de 2013.
- BAHIA (Estado). **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Portaria nº 2.348, de 17 de abril de 2009.
- BAHIA (Estado). **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Portaria nº 8.677, de 11 e 12 de abril de 1981.
- BRASIL. **Leis, decretos**. Decreto 11.355/08, de 04 de dezembro de 2008.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 1.741, de 16 de julho de 2008.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006.
- BRASIL. **Leis, decretos**. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Coleção de Leis do Brasil – 1996, vol. 12.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 7.044/82 de 18 de outubro de 1982.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 6.344, de 05 de julho de 1976. Coleção de Leis do Brasil – 1976, vol. 5.

BRASIL. **Congresso**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Congresso**. Lei nº. 5.524, de 05 de novembro de 1968, Coleção de Leis do Brasil – 1968, vol. 7.

BRASIL. **Congresso**. Lei Ordinária nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Coleção de Leis do Brasil – 1965, Vol. 5

BRASIL. **Congresso**. Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Diário Oficial da União – Seção 1 – 27/2/1942, Página 2957.

BRASIL. **Congresso**. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Coleção de Leis do Brasil – 1937, vol. 1.

BRASIL. **Leis, decretos**. Decreto de lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Diário Oficial – 26/9/1909, Página 6975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. **Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: Orientações e reflexões práticas**. ANPAE, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf Acessado em: 12/05/2018.

CHAUI, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais!. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm. Acessado em: 18/04/2018.

CREFFI; FIORENTINI.

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

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013.

FREITAS, Walter. C. Kant e a Educação para o século XXI. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essência Editora, 2006.

FROMMBERGER, D.; REINISCH, H. (Maio - Agosto 2004) Entre a escola e a empresa. **Revista Europeia – Formação Profissional** (II semestre nº 32, p. 29), recuperado de:

http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N32_portugues.pdf

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012^a.

_____. **Teoria do agir comunicativo: Sobre as críticas da razão funcionalista**. Vol.2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012^b.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Agir comunicativo e razão destrascendentalizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Catedra, 1989^a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. Ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989^b.

_____. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. IN: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

HOKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula.** 5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Reformas Alternativas para a Educação Profissional.** Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas. Porto Alegre, v.01, p. 36-40, 2001. Edição Especial.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Vida de professores.** 2. Ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa-Portugal: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

_____. **Profissão Professor.** 2. Ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. Ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de: Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. In: ETD – **Educação Temática Digital 9** (2008), esp., pp. 162-184. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-72875>. Acessado em: 08/01/2019.

PETEROSI, Helena. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PRESTES, Nadja M.H. **Educação e Racionalidade:** Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipurcrs, 1996.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2. Ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação.* V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Em Ferretti, Celso João (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

SOARES, A.M. Dantas. Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação? Tese (doutorado em Ciências). Seropédica – RJ: CPDA/UFRRJ, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed, Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 20. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

APÊNDICES

- A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- B. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa
- C. Termo de autorização institucional da coparticipante
- D. Termo de compromisso do pesquisador
- E. Termo de Confidencialidade
- F. Plano de Formação

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****I – DADOS PESSOAIS**

Nome: _____

Documento de identidade nº: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Telefone: (____) _____ (____) _____

Prezado(a) Senhor(a),

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DA PESQUISA: Formação do Professor Técnico na Educação Profissional: da Racionalidade Instrumental à Racionalidade Comunicativa.
2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Marta Pastor da Silva Barreto.

III. EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa Formação do Professor Técnico na Educação Profissional: da Racionalidade Instrumental à Racionalidade Comunicativa, de responsabilidade da pesquisadora Marta Pastor da Silva Barreto, mestranda da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo investigar se os processos de formação continuada para o professor técnico do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido contribuem para a superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.

A realização dessa pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para os docentes da Educação Profissional, tendo em vista que o estudo poderá contribuir para os processos de formação continuada do Centro de Educação Profissional, no município de São Domingos-Bahia. Caso o senhor (a) aceite, a pesquisa utilizará a metodologia da pesquisa colaborativa, que consistirá na realização de sessões reflexivas, numa perspectiva habermasiana, para desenvolver as atividades formativas, tendo como pressuposto central a ação comunicativa e a reflexão coletiva entre a pesquisadora e os professores participantes. O instrumento de pesquisa será entrevista semiestruturada, a ser realizada nas sessões. Será conduzida dessa forma por ser coerente com o enfoque qualitativo da pesquisa e com os objetivos desta investigação, abrindo espaço para que os professores se expressem, troquem informações e opiniões no grupo, reflitam sobre sua fala, interajam e produzam o entendimento mútuo. Todos os diálogos serão gravados (em áudio) pela mestrandia.

Devido a construção dos dados o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido em expor seus pensamentos a respeito dos processos de formação continuada que ocorrem em seu lócus de trabalho, relatando as potencialidades e fragilidades no processo de formação docente. No entanto, todo e qualquer diálogo só será utilizado na análise dos dados depois de transcritos, lidos e autorizados pelo participante da pesquisa.

Trata-se de uma dissertação desenvolvida por Marta Pastor da Silva Barreto, no curso de Mestrado em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV e orientada pela Prof.^a Dr.^a Úrsula Cunha Anecleto. A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante convidado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos.

A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradeço sua colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 2.974.568 em 22/10/18, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil> .

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

(75) 98115 5571

martapastor77@gmail.com

APÊNDICE B



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado Formação do Professor Técnico na Educação Profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa vinculado à Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 16 de abril de 2018

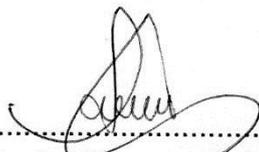
Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
ÚRSULA CUNHA ANECLETO	<i>Úrsula Cunha Anacleto</i>
MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO	<i>Marta Pastor da S. Barreto</i>

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Marta Pastor da Silva Barreto a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Formação do Professor Técnico na Educação profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

São Domingos, 11 de julho de 2018.



Assinatura e carimbo do
Deniza de Queiroz Camello
responsável institucional
Aut. 120131/09
Port 13465/2009

APÊNDICE D

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À RACIONALIDADE COMUNICATIVA** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 18 de abril de 2018

Plata Soster da S. Barreto

Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE E



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada Formação Do Professor Técnico Na Educação Profissional: Da Racionalidade Instrumental À Racionalidade Comunicativa cujos dados serão coletados através de entrevistas, no Centro de Educação Profissional do Semiárido com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Educação, Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Pastor da Silva Barreto. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 18 de abril de 2018.

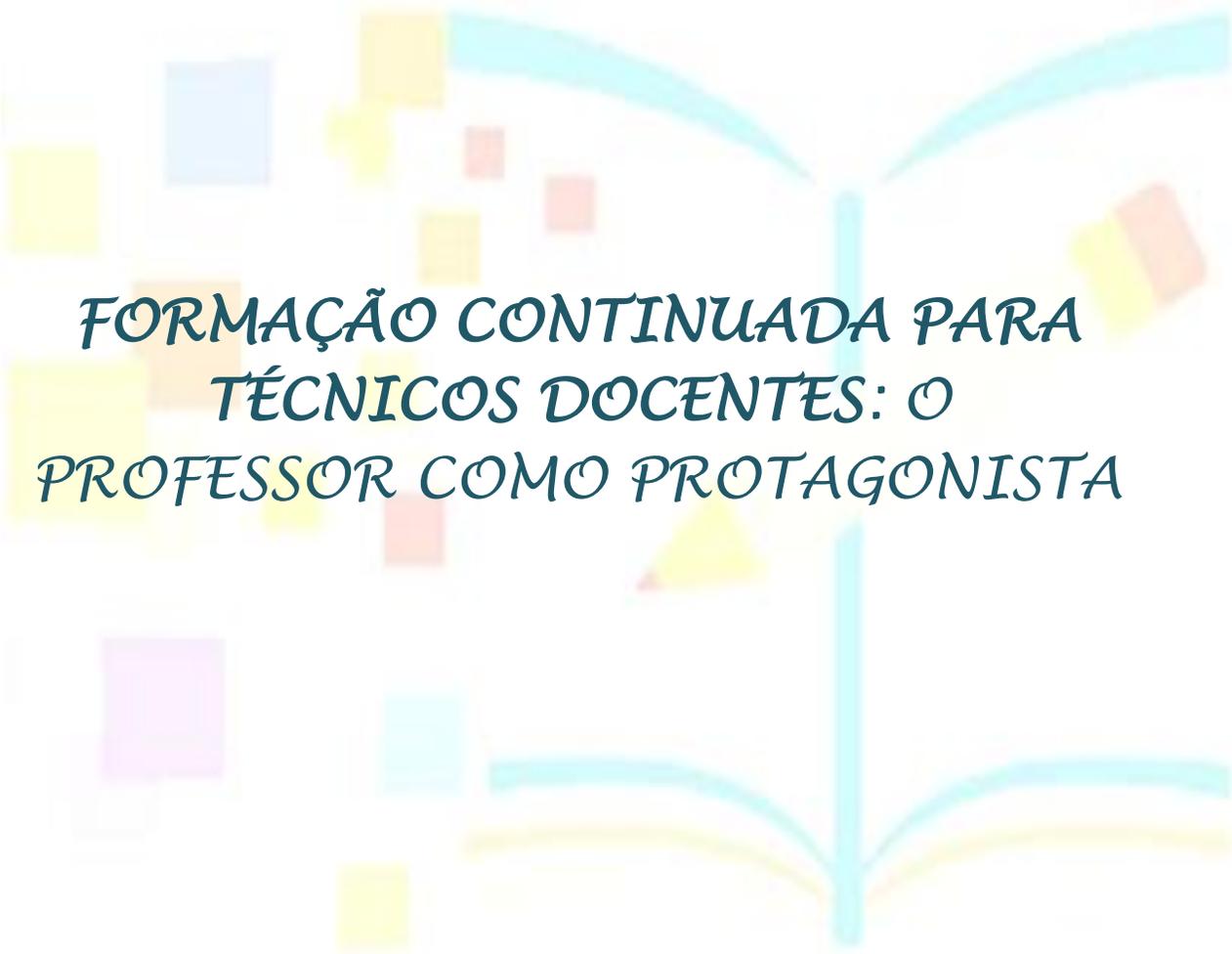
Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO	<i>Marta Pastor da S. Barreto</i>

APÊNDICE F – Módulo para o curso Formação Continuada para técnicos docentes: o professor como protagonista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

MÓDULO 01



**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
TÉCNICOS DOCENTES: O
PROFESSOR COMO PROTAGONISTA**

Conceição do Coité-Ba
2019



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TÉCNICOS DOCENTES: O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA

*Conceição do Coité-Ba
2019*



SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

Unidade I – (Re)significando saberes pedagógicos

1.1 A importância de fundamentos pedagógicos para a prática docente	5
1.2 Atividade prática: elaborando plano de curso	9
1.3 Atividade reflexiva: roda de conversa e troca de experiências	11
1.4 Ampliando nossas referências.....	16

Unidade II – Desvelando as Sequências Didáticas

2.2 A importância de saber organizar uma Sequência Didática.....	17
2.3 Atividade prática: elaborando sequencias didáticas.....	22
2.3 Atividade reflexiva: roda de conversa e troca de experiências	24
2.4 Ampliando nossas referências.....	28

Unidade III – Elaborando Avaliações

3.1 Um olhar para o instrumento de avaliação prova.....	29
3.2 Atividade prática: elaborando provas.....	42
3.3 Atividade reflexiva: roda de conversa e troca de experiências	45
3.4 Ampliando nossas referências.....	49

Unidade IV – Planejando de forma colaborativa e reflexiva

4.1 O valor das Atividades Complementares no coletivo.....	50
4.2 Atividade prática: entendendo a função das Atividades Complementares....	66
4.3 Atividade reflexiva: roda de conversa e troca de experiências.....	67
4.4 Ampliando nossas referências.....	71
Referências.....	71



Apresentação

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam nossa maneira de ensinar e nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2013, p.16)

A Universidade do Estado da Bahia, por meio do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, através da pesquisa da mestranda Marta Pastor da Silva Barreto, buscará desenvolver um curso de Formação Continuada para os técnicos que atuam na docência, no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, no município de São Domingos. O curso contará também com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPELET). O curso é dividido em oito unidades temáticas, pensadas juntamente com os professores participantes da pesquisa, organizado em 16 encontros, dois para cada unidade. Esse módulo apresenta as quatro primeiras unidades.

Os textos que estão aqui disponíveis na íntegra foram autorizados por seus autores em solicitação feita via e-mail. Esse módulo é apenas uma forma de sistematizar e organizar os nossos encontros. Teremos oportunidade de vivenciar vários momentos de construção de conhecimentos, descontração, interação etc., através de uma racionalidade comunicativa, com dinâmicas, poesias, histórias infantis que nos levem à reflexão durante todo o curso, principalmente nas acolhidas e nos momentos de partilha e avaliação do encontro.

Acreditamos que a formação inicial de cada técnico professor será enriquecida com esse curso, promovendo, assim, as aprendizagens essenciais ao exercício docente. Sabemos que só podemos facilitar o desenvolvimento daquilo que nos foi possível aprimorar em nós mesmos; só conseguimos promover a aprendizagens de algo que dominamos e só construímos significados do que compreendemos. Nesse sentido, desejamos que cada professor técnico, através do diálogo e da interação, construa sua autonomia docente.



Introdução

Ao longo das sessões reflexivas no trabalho de campo da pesquisa, que não deixaram de ser um processo formativo para os professores técnicos participantes, todos sugeriram a continuação desse trabalho, através do curso de formação continuada **Formação continuada para técnicos docentes**: o professor como protagonista, no CEEP. Os professores técnicos expressaram a necessidade e a vontade da existência desse movimento no espaço em que trabalham. Então, pensamos um curso de formação continuada que abarcasse não apenas os professores técnicos do curso de informática, mas todos os professores técnicos que trabalhassem nesta instituição e se interessassem pelo projeto.

Pensando a formação continuada pela perspectiva da racionalidade comunicativa em que a busca pelo aprimoramento profissional não pode ser concebida fora dos contextos do diálogo e da interação; deve considerar sempre a construção coletiva e o discurso dos demais, voltando o entendimento para o objeto de conhecimento e não para os interesses individuais; uma formação que ajude no DPD e assegure a aprendizagem do professor, nos embasamos em alguns princípios propostos por Nóvoa (2009, p.4):

- Articulação da formação inicial, indução e **formação em serviço** numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas;
- **Valorização do professor reflexivo** e de uma formação baseada na investigação;
- **Importância das culturas colaborativas**, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

A partir dessa compreensão de Nóvoa (2009), associada às concepções de professor reflexivo de Schön (2000) e da racionalidade comunicativa de Habermas (2012), ponderamos uma proposta de formação. Os técnicos professores sugeriram um processo formativo mais voltado para os contextos pedagógicos e demonstraram um enorme interesse em experienciar oficinas práticas, que pudessem ensiná-los a realizar tarefas simples, mas específicas da docência. Assim, essa proposta de formação continuada



caminhará, principalmente, por esse viés. Ao longo do processo, ela se adaptará aos anseios e necessidades dos professores, pois são eles os autores e espectadores dessa formação. Nesse contexto, para que a formação ocorra de forma plena e emancipatória, professores e formadores devem estar imbricados e permeáveis.

Esse curso tem carga horária de 80h, certificado pela UNEB, dividido em oito unidades temáticas, entre julho de 2019 a dezembro de 2020. A proposta é de 16 encontros, um a cada mês, aos sábados, com carga horária de 05 horas cada, das 08 às 13h, que serão contadas como horário de AC para os participantes. Esse planejamento não é fixo e pode passar por mudanças, a depender da demanda do grupo.

O curso buscará desenvolver ações que estimulem o debate, o diálogo e a interação do grupo para que os professores técnicos possam desenvolver determinadas habilidades específicas da docência a partir de oficinas que articulem conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, ressignificando seu conhecimento através da linguagem e tem como objetivos:

Objetivo geral:

- Promover uma formação pedagógica para os técnicos professores, no contexto da Educação Profissional, com base nas necessidades apontadas nas sessões reflexivas.

Objetivos específicos:

- Oferecer subsídios, pelo entendimento de concepções e conceitos educacionais, à reflexão, análise e compreensão da atuação docente do técnico, para uma prática dialógica e interativa;
- Possibilitar ao professor o desenvolvimento de melhores formas de atuação, através de oficinas práticas;
- Proporcionar situações de interação entre os participantes para a construção de uma formação participativa e emancipatória.



Unidade I – (Re)significando saberes pedagógicos

Nesta unidade de estudo, você será convidado a aprofundar a articulação dos conhecimentos pedagógicos com a sua práxis docente, dialogando sobre os saberes pedagógicos e como podemos ressignificá-los para melhorarmos a nossa práxis e alcançarmos o seguinte objetivo:

- Refletir sobre os elementos da prática pedagógica comuns às várias disciplinas dos professores técnicos, identificando dificuldades e possibilidades para uma ação educativa emancipadora.



Atividade Inicial – MOMENTO DE ACOLHIDA DOS PARTICIPANTES



1.1 A importância de fundamentos pedagógicos para a prática docente

Esta é uma atividade para aprofundar os nossos conhecimentos teóricos-conceituais em relação aos saberes pedagógicos que aplicamos cotidianamente no nosso fazer docente. Realizaremos a leitura do texto abaixo e faremos uma discussão em dupla para depois provocarmos um debate a respeito de alguns conceitos trazidos pelo autor. A ideia é cada dupla elaborar um questionamento sobre o texto a ser respondido pelos colegas e a partir dos questionamentos refletirmos sobre alguns fundamentos pedagógicos para a prática docente.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed, Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

1. A pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros

desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

O nosso objetivo, portanto, é mostrar como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a pesquisa esquece ou negligencia com frequência é que a escola, da mesma forma que a indústria, os bancos, o sistema hospitalar ou um serviço público qualquer, repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes. Para que essa organização exista e perdure, é preciso que esses agentes, apoiados em diversos saberes profissionais e em determinados recursos materiais e simbólicos, realizem tarefas precisas em função de condicionantes e de objetivos particulares. É, portanto, imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas.

Por outro lado, a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constatamos, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um “ofício moral”, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública.

Entretanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores, é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Ocorre o mesmo com a pedagogia: é importante situar melhor essa categoria em relação às situações de trabalho vividas pelos professores.

Por outro lado, é evidente que a “pedagogia” não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério. Nesse sentido, não se trata de uma noção que pode ser definida científica ou logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses. É necessário, portanto, situar o lugar a partir do qual se fala da pedagogia e tentar defini-la pelo menos de maneira sucinta. A definição que propomos provém de uma reflexão sobre o nosso próprio material de pesquisa referente ao

trabalho dos professores⁵. Ela pode ser enunciada nos seguintes termos:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Esta definição tem o mérito de ser simples, relativamente clara e bastante geral. Ela se aplica à situação instrucional no ambiente escolar, ou seja, a uma forma particular de trabalho humano existente em nossas sociedades contemporâneas.

Ela nos diz o seguinte: aquilo que se costuma chamar de “pedagogia”, na perspectiva da análise do trabalho docente, é a tecnologia utilizada pelos professores. Mas, qual é a importância de associar assim a pedagogia a uma tecnologia do trabalho? Lembremos, em primeiro lugar, que o trabalho humano, qualquer que seja ele, corresponde a uma atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer. Além disso, um processo de trabalho, qualquer que seja ele também, supõe a presença de uma tecnologia através da qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados. Noutras palavras, não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto. De fato, toda atividade humana comporta uma certa dimensão técnica (LAUGHLIN, 1989). É somente nas sociedades modernas que essa dimensão foi-se tornando progressivamente autônoma (HABERMAS, 1976; HOTTOIS, 1984). A “tecnicidade” é, portanto, inerente ao trabalho.

⁵ O que segue é uma tentativa de teorização baseada em 150 entrevistas com professoras e professores de profissão, bem como em observações em sala de aula e na análise do trabalho de professores por meio de vídeo. Uma síntese desse trabalho pode ser encontrada em: Tardif e Lessard (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Europa: DeBoeck.

Acontece o mesmo com a pedagogia: ensinar é utilizar, forçosamente, uma certa *tecnologia*, no sentido lato do termo. Noutras palavras, a pedagogia corresponde, na nossa opinião, à dimensão instrumental do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados.

Todavia, como indica também essa definição, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.* Consequentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. Nesse caso, pode-se dizer que o professor é um “trabalhador interativo” (CHERRADI, 1990; MAHEU, 1996).

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. Antes de ir mais adiante, porém, convém especificar um certo número de consequências importantes decorrentes da definição acima proposta.

O caráter incontornável da pedagogia

Em primeiro lugar, essa definição tem o mérito de colocar em evidência o caráter incontornável da pedagogia. Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia *sem* reflexão pedagógica. Essa simples constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo.

Pedagogia e técnicas materiais

Essa definição também mostra que a pedagogia não se confunde, de forma alguma, com a “maquinaria” (o “hardware”), isto é, com as técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, etc.). Também não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão frequentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem socioindividualizantes, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes, etc. Esses meios são uma parte ou elementos do ensino, e não o todo. De fato, como veremos adiante, a pedagogia, vista sob a ótica do trabalho docente, através da dimensão instrumental que é o ensino, é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria – conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1987) –, a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/aluno, etc.

volvimento das pesquisas. Enfim, como todo trabalho humano, a pedagogia, enquanto dimensão instrumental do ensino, pode ser encarada sob o aspecto de uma melhor coordenação entre os meios e os fins. É assim que ocorre em todas as ocupações modernas e o ensino não foge à regra. Todavia, como em qualquer organização do trabalho, a própria racionalização é determinada por todo o ambiente organizacional, composto de relações humanas, bem como pelas finalidades e valores que orientam o ensino. Nesse sentido, não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos do trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica (GAGE, 1985; GAUTHIER et al., 1997). No entanto, é preciso ter sempre presente a necessidade de explicitar a dimensão política e ética do que significa ser eficiente. Com efeito, uma pedagogia com base científica deve ser eficiente em relação a quê?

A definição de “pedagogia” que estamos propondo pode levar a crer que somos partidários de uma concepção puramente técnica do ensino. Na verdade, o que gostaríamos de definir aqui é exatamente o contrário: *se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores*. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente.

Aliás, o trabalho pode ser analisado sob diversos aspectos (DE COSTER, 1994)⁶. Alguém pode se interessar, por

exemplo, pela organização do trabalho, pela atual condição dos professores, por sua experiência de trabalho e, enfim, pela atividade que desempenham. Considerando os limites deste capítulo, somente essa última dimensão será estudada aqui. Além disso, ela pode ser analisada a partir de dois pontos de vista complementares: pode-se considerar a estruturação dessa atividade e ver, por exemplo, como ela é dividida, controlada e planejada; é possível também *se interessar pelo próprio processo de trabalho, com seus diferentes componentes*. É apenas esse último ponto de vista que pretendemos adotar nas páginas que seguem.

6. De Coster identifica as seguintes dimensões: a organização, a situação atual, a experiência, o tempo e o espaço. Contudo, as duas últimas não nos parecem estar no mesmo nível que as três primeiras, pois a atividade, a situação atual e a experiência também permitem a manifestação de fenômenos relativos ao tempo (carreira, duração do trabalho, permanência ou flutuação da situação atual, etc.) e ao espaço (lugares de trabalho, movimentos ou mudanças na carreira, nas funções, etc.). Nesse sentido, tempo e espaço parecem ser muito mais categorias transversais. Seguindo a perspectiva de Giddens (1987), pode-se dizer que o tempo e o espaço remetem ao problema de manter e renovar as atividades humanas de acordo com uma determinada duração de tempo e em espaços diferentes.



1.2 Atividade prática: elaborando plano de curso

Agora, você trabalhará com uma ferramenta essencial para o trabalho do professor. Para desenvolver essa atividade, você dialogará com um protótipo de plano de curso que irá ajudá-lo na construção do seu. A atividade se dará da seguinte maneira:



1. Manusear o formulário em branco, logo abaixo dessas instruções, para o desenvolvimento do plano de curso de um dos componentes, escolhido por vocês. Para isso, as ementas também estarão disponíveis nos anexos desse módulo.
2. Em grupos ou duplas, a depender da quantidade de participantes, cada grupo irá construir um item do modelo (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação);
3. Em roda de conversa, dialogar sobre o que cada um produziu, trocando informações, contribuindo para a construção coletiva de cada item e aperfeiçoando o conhecimento a respeito desse procedimento fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho semestral;
4. Após essa primeira experiência, dialogar sobre os itens do modelo para sabermos o que precisa ser acrescentado ou retirado. Para isso, elaboramos uma espécie de formulário próprio do CEEP;
5. Cada professor técnico agora irá fazer um plano de curso de um dos componentes que estão lecionando. Para tanto, terão acesso à biblioteca do CEEP e à internet para encontrar as referências bibliográficas necessárias;
5. Apresentar em power point na sala para os demais colegas.

Os questionamentos e diálogos devem ocorrer durante todo o processo, buscando sanar dúvidas com os colegas ou com o formador.

	
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SEMIÁRIDO- CEEP	
EIXO:	
CURSO:	ANO:
PROFESSOR:	
COMPONENTE CURRICULAR:	CARGA HORARIA:
EMENTA	
Objetivos	



--

Conteúdos

--

Metodologia

--

Avaliação

--

Referências Bibliográficas

--



1.4 Ampliando nossas referências

Aqui estão sugestões de livros, sites, filmes para ampliar as nossas referências sobre o tema discutido:

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOVE, Márcio da Silva Pereira. **Prática Docente na Educação profissional Técnica**. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-profissional-tecnica>. Acessado em: 01/04/2019.
- **ESCRITORES da liberdade**. Direção: Richard Lagravenese, Produção: Richard Lagravenese. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Gênero: Drama.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. – 1. ed – São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRADO, Fernando Leme. **Metodologia de Projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- <https://novaescola.org.br>
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>



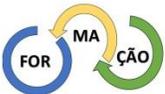
Unidade II – Desvelando as Sequências Didáticas

Nesta unidade, convidamos você para aprofundar seus conhecimentos a respeito das sequências didáticas, esse conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa, com o objetivo de:

- Compreender como melhor elaborar metodologicamente a sequência didática, traçando objetivos condizentes e coerentes com o conteúdo que o técnico professor deseja trabalhar.



Atividade Inicial – MOMENTO DE ACOLHIDA DOS PARTICIPANTES



2.1 A importância de saber organizar uma Sequência Didática

Como você já sabe, a nossa atividade inicial visa ao aprofundamento dos conhecimentos teóricos-conceituais que podem contribuir para o cotidiano no nosso fazer docente. Realizaremos a leitura do texto e do quadro abaixo e faremos uma discussão em grupo para depois provocarmos um debate a respeito de alguns conceitos trazidos pelos autores. Cada grupo irá escolher um trecho texto que seu grupo irá explicar oralmente. A partir dos trechos escolhidos, elaboraremos uma explicação sobre o texto.



Como organizar sequências didáticas: respondemos a dez perguntas fundamentais para planejar boas sequências didáticas

Meirelles, Elisa. Revista Nova Escola, 01 de Fevereiro de 2014.

Um dos grandes desafios dos professores é como fazer um planejamento capaz de levar a turma a um ano de muita aprendizagem. No livro *Ler e Escrever na Escola, o Real, o Possível e o Necessário* Delia Lerner diz que "o tempo é um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar". E a constatação não poderia ser mais realista.

Escolher quais conteúdos abordar e de que maneira são questões fundamentais para o sucesso do trabalho que será realizado ao longo do ano. A tarefa é complexa, mas há algumas orientações essenciais que ajudam nesse processo. "Um bom planejamento é aquele que dialoga com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e está atrelado a uma proposta curricular em que há desafios, de forma que exista uma progressão dos alunos de um estado de menor para um de maior conhecimento", orienta Beatriz Gouveia, coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá. "Tendo claras as diretrizes anuais, o docente pode desdobrá-las em propostas trimestrais (ou bimestrais) e semanais, organizadas para dar conta do que foi previsto", complementa Ana Lúcia Guedes Pinto, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Faz-se necessário criar situações didáticas variadas, em que seja possível retomar os conteúdos abordados em diversas oportunidades. Isso pressupõe um planejamento que contenha diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

Confira, a seguir, as respostas a dez perguntas imprescindíveis para planejar e implementar boas sequências didáticas.

1 Como definir o tema da sequência didática?

As sequências sempre são parte de um planejamento didático maior, em que você coloca o que espera dos estudantes ao longo do ano. A escolha dos temas de cada proposta não pode ser aleatória. Se, por exemplo, seu objetivo for desenvolver bons leitores, precisa pensar qual desafio em relação à leitura quer apresentar à classe. Com base nele, procure os melhores gêneros textuais para trabalhar. "É preciso organizar as ações de modo que exista uma continuidade de desafios e uma diversidade de atividades",



explica Beatriz. Converse com o coordenador pedagógico e com os outros docentes, apresente suas ideias e ouça o que têm a dizer. Essa troca ajudará a preparar um

2 O que levar em conta na sondagem inicial?

A sondagem é fundamental a todo o trabalho por ser o momento em que são levantados os conhecimentos da turma. Muitas vezes, os professores acham que perguntar "o que vocês sabem sobre..." é suficiente para ter respostas, mas não é bem assim. Essa etapa inicial já configura uma situação de aprendizagem e precisa ser bem planejada. Em vez da simples pergunta, o melhor é colocar o aluno em contato com a prática. No caso de uma sequência sobre dinossauros, por exemplo, distribua livros, revistas e imagens sobre o tema aos alunos, proponha uma atividade e passe pelos grupos para observar como se saem. Não se preocupe se precisar de mais de uma aula para realizar a primeira sondagem.

3 Como estabelecer conteúdos e objetivos?

Conteúdo é o que você vai ensinar e objetivo o que espera que as crianças aprendam. Se, por exemplo, sua proposta for trabalhar com a leitura de contos de aventura, precisa parar e pensar o que especificamente quer que a turma saiba após terminar a sequência. "Pode ser comportamento leitor do gênero, característica da linguagem", exemplifica Beatriz. De nada adianta definir um conteúdo e enxertar uma série de objetivos desconexos ou criar uma sequência com muitos conteúdos. Como escreve Myriam Nemirovsky no livro *O Ensino da Linguagem Escrita* (159 págs., Ed. Artmed, 0800-703-3444, edição esgotada), "abranger uma ampla escala de conteúdos e crer que cada um deles gera aprendizagem significa partir da suposição de que é possível conseguir aprendizagem realizando atividades breves e esporádicas. Porém, isso está longe de ser assim".

4 De que modo atrelar atividades e objetivos?

Definido o que você vai ensinar e o que quer que a turma aprenda, é hora de pensar nas estratégias que vai usar para chegar aos resultados. Vale detalhar esse "como fazer" nas atividades da sequência, que nada mais são que orientações didáticas. O melhor, nesse momento, é analisar cada um dos conteúdos que se propôs a trabalhar, lembrar seus objetivos e ir desdobrando-os em ações concretas. "Para que a classe conheça as características de determinado gênero, por exemplo, posso pensar em itens como: leituras temáticas, análises de textos de referência, análise de alguns trechos específicos e verificação do que ficou claro para a turma", sugere Beatriz. Cada atividade tem de ser planejada com intencionalidade, tendo os objetivos e conteúdos muito claros e sabendo exatamente aonde quer chegar.

5 Que critérios usar para encadear as etapas?



Quando você pensa nas ações de uma sequência didática, já tem na cabeça uma primeira ideia de ordem lógica para colocá-las. Para que essa organização dê resultado, lembre-se de pensar em quais conhecimentos a classe precisa para passar de uma atividade para a seguinte (considerando sempre que os alunos têm necessidades de aprendizagem diversas). Como escreve Myriam, "a sequência didática será constituída por um amplo conjunto de situações com continuidade e relações recíprocas". Quanto mais você sabe sobre a prática, as condições didáticas necessárias à aprendizagem e como se ensina cada conteúdo, mais fácil é para fazer esse planejamento. Se ainda não tiver muita experiência, não se preocupe. Pode fazer uma primeira proposta e ir vendo quais ações têm de ser antecipadas ou postergadas.

6 Como estimar o tempo que dura a sequência?

A resposta a essa pergunta não está relacionada à quantidade de tarefas que você vai propor, mas à complexidade dos conteúdos e objetivos que tem em mente. Para saber a duração de uma sequência, leve em conta o que determinou que os alunos aprendam e quanto isso vai demorar. Cada ação pode exigir mais ou menos tempo de sala de aula. "Repertoriar uma criança em um gênero, por exemplo, demanda mais horas do que uma sequência de fluência leitora", diz Beatriz. É importante, também, pensar em como essa sequência se encaixa na grade horária da escola e como se relaciona com as demais ações que estão sendo realizadas com as crianças. Se, por exemplo, você tem duas aulas por semana, as propostas vão demorar mais do que se tivesse três. "Organize o tempo de modo que seja factível realizar todas as atividades previstas", orienta Ana Lúcia.

7 Qual a melhor forma de organizar a turma?

"No curso de cada sequência se incluem atividades coletivas, grupais e individuais", escreve Delia. Cada uma funciona melhor para uma intenção específica. "Você propõe uma atividade no coletivo quando quer estabelecer modelos de comportamentos e procedimentos", explica Beatriz. Ao participar de um grupo e trocar com os colegas, a criança tem aprendizados que são úteis quando ela for trabalhar sozinha. Já uma atividade em dupla é interessante quando quiser que o aluno tenha uma interação mais focada, apresentando suas hipóteses e confrontando-as com o outro. As propostas individuais, por sua vez, permitem à criança pôr em xeque os conhecimentos que construiu. Essas organizações são critérios didáticos que precisam ser pensados com base nos objetivos da cada etapa e nas características da classe.

8 Como flexibilizar as atividades?

É bem provável que você tenha, na turma, crianças com necessidades educacionais



especiais (NEE). E elas não podem ficar de fora do planejamento. Procure antecipar quais ajustes podem ser necessários para que elas participem das propostas. As adaptações não devem ser vistas como um plano paralelo, em que o aluno é segregado ou excluído. A lógica tem que ser o contrário: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio. O ideal é que a escola conte com um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ajude você nessa tarefa, orientando-o sobre como atuar em classe e complementando a prática na sala de recursos. A inclusão não é obrigação apenas dos professores, mas de toda a escola.

9 Posso mudar os planos no meio do caminho?

Pode, sim. As sequências são planejadas com base em uma hipótese de trabalho. Quando chega a turma de verdade, é natural que alguns ajustes sejam necessários. Quem sabe precise retomar certos conteúdos que não ficaram claros no ano anterior ou mudar a estratégia de uma etapa que não combina com o perfil da classe. Tome cuidado, no entanto, para não perder de vista os objetivos iniciais. Como explica Ana Lúcia, "o planejamento dá condições para o professor chegar preparado em sala de aula e, se for o caso, abrir mão de uma atividade, postergar, antecipar". Só assim consegue-se alcançar resultados concretos. "Toda proposta didática implica riscos; um deles é que a adote com rigidez, com certa ortodoxia. A flexibilidade é uma característica fundamental, que deve existir sempre no trabalho didático", defende Myriam em seu livro.

10 Como avaliar o que a turma aprendeu?

A avaliação pode ser feita de diferentes formas. A pergunta principal que você tem de responder, ao final de uma sequência, é se os alunos avançaram de um estado de menor para um de maior conhecimento sobre o que foi ensinado. Para isso, vale registrar os progressos de cada estudante, observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial - que já é uma situação de aprendizagem - até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos. Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas, como provas e trabalhos. Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fiquem claros os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes.

Texto retirado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>.

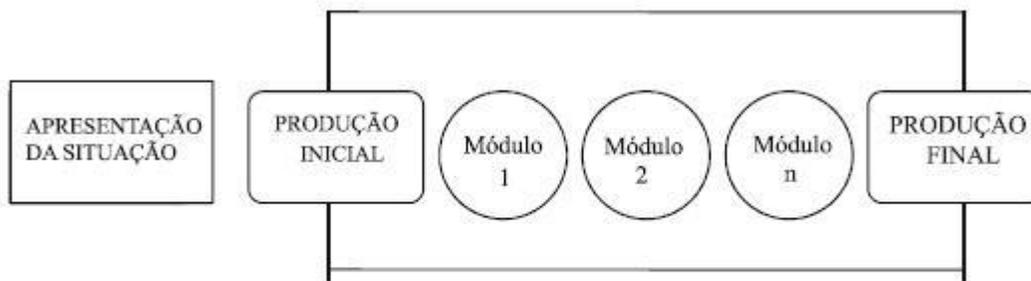


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)



2.2 Atividade Prática: Elaborando Sequências Didáticas

Agora, chegou a hora de nos movermos para a prática. Em dupla, vamos elaborar uma sequência didática com o conteúdo que você escolher, seguindo as estratégias discutidas anteriormente, conforme as recomendações sugeridas por Dolz, Noverraz e Scheuwly. Para tanto, teremos um modelo inicial que poderá ser modificado, a depender da necessidade do professor.

TEMA/CONTEÚDO:

OBJETIVO GERAL:



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

PROPOSTA DE TRABALHO 01:

PROPOSTA DE TRABALHO 02:

PROPOSTA DE TRABALHO 03:

ATIVIDADE FINAL:

RECURSOS:



2.4 Ampliando nossas referências

Aqui estão sugestões de sites e filmes para ampliar as nossas referências sobre o tema discutido:

- LINO DE ARAÚJO, Denise. **O que é (como se faz) sequência didática?** Revista Entrepalavras, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, 2013.
- **ENCONTRANDO FORRESTER**, Direção: Gus Van Sant, Roteiro: Mike Rich, EUA, 2000, 136 min. Color.
- **GÊNIO INDOMÁVEL (Good Will Hunting)** Direção: Gus Van Sant, Roteiro: Ben Affleck, Matt Damon — EUA, 1997, 126 min.
- <https://slideplayer.com.br/slide/5633028/>
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/aulas.html?id=71805>



Unidade III – Elaborando avaliações

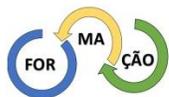
Na terceira unidade, iremos tratar de uma questão muito discutida nas nossas sessões reflexivas: a elaboração das provas obrigatórias do final de cada semestre. Vamos

compreender a importância desse instrumento de avaliação e refletir criticamente sobre como o estamos utilizando para o melhor aprendizado do aluno, objetivando:

- Entender a relação dos objetivos traçados para a exploração dos conteúdos e as questões das provas para elaboração de avaliações coesas com os assuntos trabalhados em sala de aula para que os alunos compreendam melhor o que está sendo solicitado nas avaliações.



Atividade Inicial – MOMENTO DE ACOLHIDA DOS PARTICIPANTES



3.1 Um olhar para o instrumento de avaliação prova

Como é do seu conhecimento, a nossa atividade inicial será de embasamento teórico-conceitual que irá nos ajudar a melhor compreender o processo de avaliação. Após a leitura individual do artigo sugerido abaixo, criaremos uma questão de múltipla escolha para os colegas responderem. Exploraremos o texto a partir das perguntas elaboradas que servirão de base também para a discussão de como melhor elaborar esse tipo de avaliação.



I JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO
I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ
ISBN 978-85-7846-145-4



PROVA ESCOLAR: DA CLASSIFICAÇÃO AO MEDO

Hélio José Luciano
Universidade Estadual de Londrina
helio.letras@yahoo.com.br

Dirce Aparecida Foletto de Moraes
Universidade Estadual de Londrina
dircemoraes@sercomtel.com.br

Eixo 1: Didática e Práticas de Ensino na Educação Básica

Resumo:

O presente texto intitulado “Prova escolar: da classificação ao medo” faz parte de um estudo proposto na disciplina de Didática: Avaliação e Ensino do curso de Pedagogia e tem como propósito explicitar dados sobre a influência da prova na formação dos alunos. A prova é encarada muitas vezes como um fim em si mesma, que apenas classifica, atribuindo uma nota para o aluno passar de ano, torna-se um instrumento avaliativo que contribui para a escola reproduzir um discurso dominante e excludente. Na tentativa de entender o significado desta na visão dos discentes e repensar seu papel pedagógico em detrimento da função classificatória, este estudo propõe como objetivo principal compreender o significado que a prova tem para os discentes do ensino fundamental e refletir criticamente sobre o papel que a prova e também a avaliação exercem no âmbito escolar, ampliar o debate em torno de uma avaliação formativa, entendendo que esta deve auxiliar o aluno a apropriar-se verdadeiramente do conhecimento na tentativa de distanciar-se do papel de reproduzidor de conteúdos “aprendidos” mecanicamente, como a avaliação classificatória faz.

Palavras-chave: prova, avaliação classificatória, nota.



Introdução:

Ao levar em conta que a sociedade contemporânea é perpassada por diversos aparelhos reprodutores de desigualdade social, e, sendo a escola considerada um aparelho reprodutor, mas ao mesmo tempo também um meio para se raciocinar de forma crítica e reflexiva essa reprodução social, cabe explicitar e repensar as práticas utilizadas no âmbito escolar que ainda levam a essa “segregação educacional”. Essa reflexão se faz necessária tendo em vista que um dos instrumentos que mais contribui para reproduzir o pensamento da ideologia dominante e, portanto a desigualdade social, é a prova. Normalmente, o único propósito que se tem ao aplicar uma prova na escola é fazer com que os estudantes apenas reproduzam conteúdos que a eles foram transmitidos de forma vertical pelo professor, posteriormente são classificados por uma nota, sem, contudo, servir como um instrumento que faça o professor perceber como se deu o conhecimento adquirido pelo aluno, que possa fornecer elementos de indagação ao trabalho docente e conseqüentemente ao próprio aluno para repensar sua aprendizagem. Isso ocorre porque

[...] a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, [...] aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória [...]. (MORAES, 2008, p. 51)

Desta maneira, se a prova não for pensada e usada como um instrumento avaliativo que proporciona um real processo de construção do conhecimento, que dá retorno ao aluno para este pensar de forma crítica e reflexiva seu percurso escolar e ao mesmo tempo sirva para o docente avaliar e repensar sua ação, funciona apenas como uma ferramenta de medida, ou seja, uma forma de medir a capacidade do aluno com um valor numérico,



reconhecendo exclusivamente acertos e erros a partir dos conteúdos “aprendidos” mecanicamente, sem reflexão. Neste panorama, a avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior [...] uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissermos, baseados nessa medida, “excelente”, “satisfatório” ou “terrível” foi feita uma avaliação [...] esta processa-se tendo em vista objetivos específicos (EBEL apud SOUSA, 1993, p. 30).

Assim, tendo como base estas constatações iniciais, em que a prova assume um papel excludente, separando “bons” de “maus”, “inteligentes” de “ignorantes”, que classifica o aluno por uma nota e assim finaliza o processo, algumas indagações se manifestam: qual o papel que a prova exerce na visão dos alunos? Será que a prova influencia de modo positivo ou negativo na formação desses sujeitos?

Para a organização deste estudo foi necessário à proposição de objetivos que ajudassem a organizar os caminhos a serem percorridos. Para tanto, o objetivo principal que orientou o estudo foi: Compreender se a prova exerce influencias na formação dos alunos e se estas são positivas ou negativas. Os objetivos específicos foram identificar o papel que a prova vem assumindo ao longo do tempo no processo educacional; refletir sobre o papel que a prova exerce em sala de aula no contexto atual; entender o que a prova significa para os alunos.

O estudo baseou-se em uma pesquisa teórica destacando alguns autores que versam sobre este instrumento avaliativo no âmbito escolar. Dito isso, explicitamos que em nossa pesquisa utilizamos os autores: Perrenoud (1999), Moretto (2003), Luckesi (2005), Villas Boas (2007), Moraes (2008), entre outros, procurando dessa forma nos inteirar sobre esse instrumento tão utilizado na escola pelos professores, que de acordo com Luckesi, a “[...] prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento [...]”, **fazendo com que** “[...] os professores utilizem as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos [...]”. (2005, p.173, grifo nosso).



Além do estudo teórico, uma pesquisa de campo também foi realizada com estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 25 alunos, sendo 10 dos anos iniciais (05 do 4º ano e 05 do 5º ano, escola pública) e 15 dos anos finais do ensino fundamental (07 do 8º ano e 08 do 9º ano, escola particular). Esclarecemos que no questionário encaminhado aos alunos tinha uma única pergunta (**Para você, o que é prova?**), a qual poderia ser respondida de forma escrita ou por meio de um desenho. Vale dizer que sobre a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos afirmam que essa,

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queria comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (1996, p.75)

Destarte, evidenciamos que a metodologia de pesquisa utilizada para analisar a fala dos sujeitos terá como parâmetro a Análise do Discurso. Para compreendermos melhor tal abordagem, será utilizado como autor de apoio o teórico Foucault (1997), para este, o discurso pode ser visto e pensado como uma prática discursiva, uma vez que ao ser usado, faz com que a língua se “interaja” socialmente com outras práticas, ou seja, o discurso é perpassado e construído por práticas sociais que influenciam o pensar e o agir do sujeito. Assim, ao analisar o discurso,

Não podemos confundir com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geografia ou linguística, as condições de exercícios da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p.136)

Analisar o discurso seria então, muito mais que olhar um enunciado apenas em sua superfície, visto que, o discurso é constituído e cercado por relações de poder, e entre essas relações, por exemplo, estão aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos, ou seja, são práticas discursivas e sociais concretas, tornando o discurso intenso e em constante movimento.



Prova escolar: o discurso do aluno

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo, verificamos que os alunos pesquisados, tanto das séries iniciais quanto das séries finais do ensino fundamental, ao responderem a pergunta do questionário significaram a prova de forma parecida. Em outras palavras, os dados mostram que a prova no espaço escolar tem conotações semelhantes no ensino fundamental, sem distinção de faixa etária ou ano cursado.

Entre as características atribuídas à prova que foram categorizadas de acordo com os relatos dos alunos, percebemos que os estudantes estabeleceram para a prova os seguintes sentidos: a prova é aquela que remete à **classificação**, à **memorização**, como aquilo que **não serve para nada** e finalmente ao **medo**. Nesta acepção, entendemos que a prova ao ser usada de forma inadequada pode

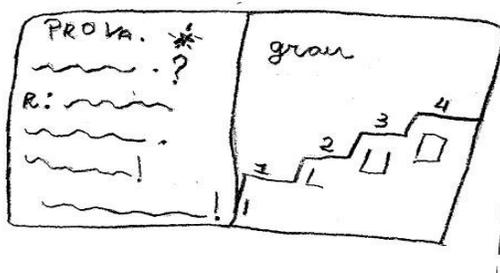
[...] ter conseqüências drásticas: contribuir para a formação de auto-imagem negativa, principalmente por parte de crianças que iniciam o processo de escolarização, **e assim levar essa imagem para os anos posteriores**, provocar reprovação e repetência, acarretando mais anos de estudos do que o previsto [...]; obrigar o aluno a se evadir. Tudo isso representa fracasso na vida de uma pessoa e tem preço muito alto. (VILLAS BOAS, 2007, p. 52, grifo nosso)

Esta autora evidencia um sinal de alerta muito importante ao dizer que uma prova pode ter e trazer “consequências drásticas”, influenciando diretamente na vida do aluno, causando desespero e também a competição, como declara o aluno 1, do 9º ano, ao dizer que, “penso durante a prova: “só sei que nada sei”. Não gosto de testes, [...] de ficar mostrando quem é melhor ou pior como uma competição”.

Nesta visão, pôde-se perceber que o aluno ao falar que prova “mostra o melhor e o pior como em uma competição”, explicita que este instrumento ao ser usado pelo professor sem uma autoavaliação de sua ação pedagógica e também sem oferecer um *feedback* ao aluno, tem como único fim servir como um instrumento que leva a discriminação, já que separa os “bons dos maus” por meio de uma nota, sem no entanto dar garantias

da aquisição do conhecimento, criando assim uma “ [...] hierarquia de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Entendimento semelhante teve o aluno abaixo, que representou seu conceito por meio de um desenho.



(aluno 01, 5º ano)

O desenho demonstra o entendimento da prova como forma de classificação, a qual é expressa de várias maneiras, desde um símbolo que é representado por uma possível nota, como pela escada. A hipótese mais provável que entendemos, foi a de dar uma significação para a prova como aquela que dá ao aluno a condição ou não de avançar para um grau superior, ou seja, as notas “comandam o acesso ao grau seguinte ou a habilitações exigentes, porque garantem um nível suficiente de aquisição. Na prática, é o resultado que conta. Com dois efeitos perversos bem conhecidos: estudar apenas para a prova ou colar” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Os alunos também expressaram entender que a prova tem como único objetivo “avaliar” aquilo que foi memorizado, ou seja, a prova serve apenas para recolher conteúdos passados pelos professores e “aprendidos” sem reflexão, privilegiando somente a memorização. Essas foram algumas representações que levam a esta constatação:

Pra mim prova é uma coisa que as professoras dão para a gente aprender e também depende o que ela quer que a gente aprende. (aluno 01, 4º ano)

São várias perguntas para ver se o aluno [...] aprendeu o que o professor ensinou. (aluno 01, 8º ano)

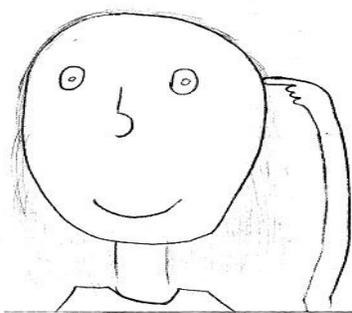
[...] hora de mostrar [...] tudo o que conseguimos absorver das explicações dos professores. (aluno 02, 9º ano)

Analisando as falas mencionadas, vemos que nos aspectos sobre prova apresentados pelos alunos, o único propósito desta, mesmo que não percebido por eles, é o de reproduzir conteúdos. A prova pode ser vista exclusivamente como aquilo que o professor quer ensinar, já que de acordo com os discursos, “depende o que a professora quer que aprenda” ou “aprender o que o professor ensinou”, que na maioria das vezes a ênfase não está em um conhecimento que alia a educação sistematizada com a prática social de cada sujeito, mais apenas na pura memorização e reprodução de conteúdos que os professores querem que sejam “absorvidos de suas explicações”.

Desta maneira, assim como uma esponja absorve água, e igualmente como a água sai fácil das esponjas quando essa é espremida, é possível que os conteúdos se diluam também após a prova. Isso ocorre em muitas situações porque os professores

[...] aplicam provas pensando avaliar **apenas os conteúdos aprendidos mecanicamente**. Atribuem notas pensando que elas refletem – sem desvios – a aprendizagem do aluno. Não analisam, não tecem considerações, não realizam ponderações. Apenas corrigem, atribuem notas e classificam os alunos [...]. (MORAES, 2008, p. 63, grifo nosso)

Ainda em relação a memorização, o desenho do aluno abaixo representa claramente a ideia de depositar conteúdos na cabeça dos alunos para que depois os mesmos reproduzam sem crítica e sem reflexão.



(aluno 02, 5º ano)



Neste desenho entende-se que o estudante queira expressar que prova é tudo aquilo que ele vai ter que escrever e tudo aquilo que foi “explicado” pelo professor e que estão dentro de sua cabeça, ou seja, conteúdos memorizados. Isso explica a ideia de relacionar prova à memorização, uma vez que muitos professores priorizam na elaboração de suas provas conteúdos que são “passados” de forma repetida até o aluno decorar. Dentre estas “[...] há perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado. Elas são aprendidas por força de repetição” (MORETTO, 2003, p.13). A intenção do docente acaba sendo exclusivamente “ensinar” o aluno para que este apresente esses conhecimentos na prova. Tal prática faz com que o foco deixe de ser a aquisição do conhecimento e passe a ser a “[...] a reprodução do modelo social em que vivemos: autoritário, seletivo e excludente” (LUCKESI, 2005, p. 28) que não tem como função colaborar com o desenvolvimento do aluno.

Diante do exposto entende-se que se a prova não for usada como um instrumento avaliativo que realmente constata como está sendo a aquisição do conhecimento pelo aluno e que ofereça a este discente a possibilidade de pensar em seus erros e acertos de forma reflexiva, e que, ao mesmo tempo sirva para o docente pensar e agir em relação a sua prática pedagógica a prova perde o sentido, ou seja, torna-se “algo muito chato que não serve para nada, só para o pai e a mãe brigarem com você após o resultado”. (aluno 02, 8º ano), ou ainda que “são apenas folhas com questões”. (aluno 03, 9º ano). Diante deste depoimento pode-se entender que “os alunos não são vistos ou compreendidos em sua individualidade, conquistas e dificuldades. Eles são descritos como um número, comparados pelas notas que obtiveram e não pelos saberes que conquistaram” (MORAES, 2008, p. 80).

Ao expressarem que a prova “não serve para nada” e que significa “apenas folhas com questões”, percebe-se que esta exerce muito mais um papel social do que pedagógico, pois vai influenciar diretamente no contexto social (fora da escola). Estes depoimentos evidenciam que a prova é uma ação pedagógica sem retorno, percebemos um discurso muito comum presente na sociedade, pois ao falar que prova só “serve para o pai e a mãe brigarem após o resultado”, o aluno revela uma prática muito corriqueira,

já que é comum os pais ameaçarem filhos das mais diversas maneiras quando estes tiram uma “nota vermelha”, com castigos, agressões físicas e verbais, antes, porém, prometem tudo, ou seja, se tirarem uma “nota azul”, vão ganhar uma bicicleta, um vídeo game, fazer uma viagem etc.

Em relação ao outro discente que se remete a prova dizendo que esta “são apenas folhas com questões” o aluno manifesta que a educação escolar foi falha em seu processo de ensino. Uma hipótese é a de que este aluno ainda não teve nenhum retorno significativo que desse sentido a realização da prova, pois não atribui outro significado que não seja o de cumprir com uma tarefa obrigatória, imposta, que deve ser realizada para poder ganhar algo, no caso, a nota.

Isso justifica, talvez, o fato do seguinte aluno representar a prova com o seguinte desenho.



(aluno 03, 5º ano)

Esta representação revela o verdadeiro desinteresse do aluno pela prova e pela educação escolar, pois ao “dizer” em seu desenho que prova não serve para nada, só para se jogar no fogo, o educando demonstra todo o seu sentimento com relação à prova. Isso é uma resposta do aluno a uma educação que não contempla o seu contexto social, ou em outros termos, é apenas uma ação educativa que manda apenas o aluno repetir coisas que nada tem a ver com sua prática social, visto que muitas vezes, os professores usam de metodologias obsoletas que insistem em aplicar na escola, não percebendo ou não querendo perceber que a sociedade está em constante



transformação e que a educação também precisa se renovar, claro que isso não quer dizer que a prova deva acabar, pois “[...] não é acabando com a prova [...] **que vamos revolucionar na forma de avaliar o ensino**, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”. (MORETTO, 2003, p. 9, grifo nosso)

Por fim, em uma última significação de prova representada por alguns alunos o medo foi a característica que mais chamou a atenção em suas respostas. Ao serem questionados sobre o que é prova, estes alunos responderam:

Prova é um teste sobre o que aprende com o professor que dá muito medo de tirar zero. (aluno 02, 4º ano)

[...] na hora da prova é normal sentir medo, stress, nervosismo, e por causa desses sintomas a gente acaba errando na prova por bobeira. (aluno 03, 8º ano)

Nervosismo, angústia, medo do resultado [...]. (aluno 04, 9º ano)

Ao analisar estes discursos que remetem ao medo, o que chama a atenção é que por trás da prova está o professor, e esse, ao falar em prova na sala de aula, lembra a figura mitológica da medusa que transformava em pedra todos aqueles que olhavam diretamente em seus olhos. Em muitas situações o que se percebe ao anunciar ou aplicar uma prova, é que grande parte dos alunos ficam paralisados de medo (principalmente por causa da nota), como se os professores fossem a medusa e a prova fosse um “grande olho”, capaz de transformá-los em pedra. Essa analogia pode até parecer brincadeira, mas reflete bem o que uma ação pedagógica impensável, que foi realizada ao longo dos séculos por uma educação tradicionalista que ainda persiste em nossos dias pode causar, pois isto é reflexo de uma “pedagogia do terrorismo”, que faz ameaças, que julga, que pune, que classifica e que exclui. Neste sentido, o discurso docente é sempre o mesmo, ou seja:

[...] anotem, pois vai cair na prova; prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova; se não ficarem calados vou fazer uma prova surpresa; já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova. (Moretto, 2003, p. 93)

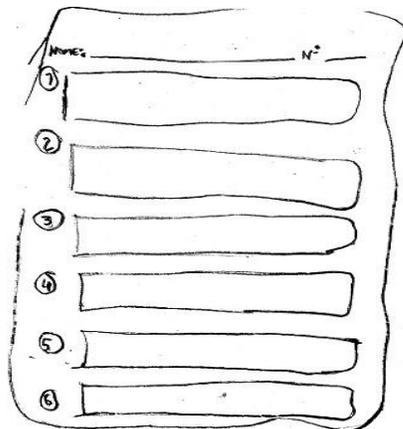


Neste cenário em que a prova foi representada pelos alunos com conceitos que remetem à classificação, à memorização, que não serve para nada além de causar medo, comprova que o aluno leva a representação que tem da prova ao longo do seu percurso escolar, e que ainda não foi proporcionada para eles uma avaliação formativa que dê sentido ao conhecimento transmitido pela escola.

Cabe dessa maneira, um repensar na ação pedagógica e na forma de avaliar os alunos, pois “[...] é preciso encontrar novos caminhos no que diz respeito ao processo de ensinar e aprender, isto é, passar do superficial para o significativo”. (MORAES, 2008, p. 11). Refletindo desta forma, estaremos pensando em um novo modo de avaliar. Neste sentido, Vasconcellos (2005, p. 22) aponta que

a mudança da avaliação implica mudanças na própria avaliação (seu conteúdo, sua forma e sua intencionalidade), bem como nos aspectos com as quais estabelece relações: a prática pedagógica como um todo (vínculo pedagógico, conteúdo e metodologia de trabalho em sala de aula).

Ao se pensar nessa mudança da avaliação e, por conseguinte na ação pedagógica, teremos que ter a consciência de sempre nos perguntar: que tipo de homem queremos ajudar a formar? Caso contrário, ao não darmos importância para uma formação crítica e reflexiva do homem, tanto os conteúdos que são transmitidos de forma mecânica, quanto os conhecimentos que não são apropriados por falta de uma prática pedagógica comprometida e libertadora, serão sempre uma folha em branco...



(aluno 05, 9º ano)

Considerações finais

Os alunos participantes da pesquisa deixam claro que a prova, enquanto instrumento avaliativo influencia de maneira negativa em suas trajetórias escolares, visto que contribui significativamente com uma educação que apenas classifica e rotula os alunos entre aqueles aptos para “evolúrem socialmente” e aqueles que ficam no meio do caminho, já que “não se adaptam” na escola e nem na vida social.

Dessa maneira, a presente pesquisa aponta para a necessidade de repensar a forma de utilizar a prova como instrumento de avaliação, pois ainda é utilizada em uma perspectiva classificatória e excludente, tornando-se desta forma descompromissada com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não oferece um *feedback* aos atores do processo, tornando-se um fim em si mesma.

Outro fator importante que a pesquisa possibilitou foi o entendimento de que os alunos são os únicos a serem avaliados pela prova. Desta forma, como não estudam para aprender, mas para responder as questões da prova, continuam a reproduzir práticas pedagógicas da educação jesuítica.

Percebemos também que, ao caracterizar a prova com significados que levam durante todo o tempo de escolarização, repetindo o mesmo discurso desde anos iniciais até os



anos finais do ensino fundamental, os alunos são influenciados pela prova de maneira negativa, influência que atinge diretamente em seus desempenhos escolares e conseqüentemente em suas vidas sociais, pois passam a entender que sua posição social é a de sucesso ou de fracasso.

Claro que esses conceitos de prova dados pelos alunos não podem ser vistos só pelo lado negativo, já que alguns dos discursos analisados também são maneiras do estudante criticar e mostrar que não está indiferente com que é oferecido a ele na escola, pois é um modo do mesmo dizer que está saturado deste modelo tradicional. Cabe dessa forma, escola e professores, perceberem que os alunos não estão contentes com suas práticas pedagógicas e repensarem suas ações, e como já foi dito, perceberem que também fazem parte do processo ensino e aprendizagem e que também precisam se avaliar.

Referências

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. T. Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: _____. **Técnica de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano**. Revista Pátio. Ano IX, n. 34, maio/jul. 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação na escola**. / Benigna Maria de Freitas Villas Boas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.



3.2 Atividade prática: elaborando provas

Estamos trabalhando com um tema muito discutido nas sessões reflexivas; agora, chegou o momento de desenvolvermos na prática. O trabalho de elaboração de provas não é fácil, nos exige o conhecimento de diversos fatores para não cometermos o equívoco de cobrarmos algo que o aluno desconhece, e avaliarmos, principalmente, os processos de aprendizagem, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes. Não existe uma fórmula para fazer boa prova, mas existem pontos que devem ser levados em consideração na hora de elaborar qualquer avaliação, de qualquer matéria. São eles:

- Trabalhar o conteúdo em contextos e situação reais ou similares aos que o aluno pode encontrar na vida real. Isso obriga o estudante a aplicar aquilo que foi ensinado, e não apenas a reproduzir o que foi dito pelo professor;
- Usar a prova como parte do processo de aprendizado, para que o aluno possa melhorar a partir da avaliação recebida;
- Ter critérios de avaliação padronizados, para o aluno entender por que ganhou ou deixou de ganhar pontos em determinada questão. A avaliação não deverá ser vista como algo subjetivo e pessoal;
- **Ter regras claras**, as informações para a turma devem estar em destaque, escritas de maneira clara e objetiva;
- Observar o tempo para responder. **É preciso refletir se a prova não ficou muito longa, se está adequada ao tempo de aula que o estudante tem para responder;**



- Prestar atenção nas palavras. Às vezes um vocabulário muito rebuscado dificulta o entendimento do aluno. Sempre que usar palavras desconhecidas, ofereça um glossário como suporte;
- Estar atento para cobrar o que foi proposto nos objetivos das aulas dadas. Se questionar se a pergunta corresponde ao que o professor realmente quer avaliar;
- **Usar adequadamente o espaço. Não coloque questões muito grudadas, deixe um espaço suficiente para elaboração de respostas, quando necessário. Use imagens em tamanho adequado para não dificultar o entendimento;**
- **Use questões no nível de compreensão da turma e relacionada, coerentemente, com o assunto já trabalhado em sala. O tipo de questão é muito importante para você saber se o que o aluno aprendeu está mesmo contemplada na questão;**

Segundo estudos do paraguaio Pedro Ravela (2011), pesquisador da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica do Uruguai, temos oito mandamentos para uma boa elaboração de provas. Vejamos o quadro abaixo:

Os oito mandamentos de uma boa avaliação

O que os professores precisam fazer para criar uma avaliação eficaz

PESQUISA

O professor tem de se preparar para elaborar a prova. Os coordenadores de cada área devem ter o hábito de reunir bons exercícios de obras de referência e não se desvincular de temas atuais

INTERPRETAÇÃO

As questões devem suscitar problema e estimular o aluno a relacionar conteúdos expostos em sala de aula. É bom evitar questões do tipo decoreba: “o que é...?”

NÍVEL

Uma avaliação de qualidade deve ser equilibrada, com questões fáceis, médias e difíceis

TEMPO

O professor deve cronometrar o tempo gasto para realizar a prova e multiplicar esse valor por três. Provas longas demais podem ser ruins para crianças com menos de 12 anos

NOTAS

O professor deve descontar notas por erros de português, mesmo em outras disciplinas. Também deve estabelecer limites para o número de linhas de cada resposta

VOCABULÁRIO

Recomenda-se evitar termos imprecisos que dificultem a avaliação. Exemplo: “na sua opinião”, “comente” ou “explique”. Prefira verbos objetivos como “justifique” e “relacione”

CHEGAGEM

A prova deve passar por outros profissionais da área antes de chegar aos alunos. A avaliação de terceiros ajuda a fazer ajustes de enunciados e conteúdos

RETORNO

A prova bem feita consegue mostrar as deficiências dos alunos. Os erros frequentes devem servir de base para retomar conteúdos em sala de aula



Agora que já observamos alguns pontos fundamentais para uma boa elaboração de provas, vamos à ação:

- Os professores terão acesso a alguns cadernos de estudantes que costumam fazer anotações nas aulas;
- Os professores elaborarão um exame com base no caderno de um aluno;
- Trocar entre si as provas e os materiais usados para elaboração, os professores irão ler caderno e depois responder à prova elaborada;
- Os educadores devem ler os exames e analisar se entenderam o enunciado e se as questões coincidem em forma e conteúdo com as encontradas nos cadernos;
- Vamos nos questionar: as atividades são parecidas com as realizadas em sala para alunos? As perguntas se justificam diante do que o professor quer saber? As questões estão claras? Há espaço para as respostas? As orientações estão adequadas? As questões fazem o estudante refletir sobre a temática ou são de memorização? - Cada educador devolve a prova ao colega que a elaborou com observações e sugestões de pontos a melhorar e elogios do que está bem estruturado;
- Reformulação das provas atendendo às solicitações do colega;
- Por fim, os participantes trocarão novamente as produções e debaterão se a nova versão resulta em um diagnóstico mais preciso do que os alunos aprenderam.



3.3 Atividade Reflexiva: roda de conversa e troca de experiências

Chegou a hora de nossa roda de conversas. Aqui vamos refletir sobre nossas ações nesse encontro. E depois vamos ampliar os nossos escritos. Estamos cada vez mais aptos para expressarmo-nos através da escrita, relatando inquietações e esperanças.



3.4 Ampliando nossas referências

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio numa perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora. 1994.
- PAULO FREIRE CONTEMPORÂNEO. Direção: Toni Venturi, 2006 (Brasil), 52 minutos.
- PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim, 2006 (Brasil), 89 minutos.
- [ZATZ, Lia](#). **Galileu leu**. Ilustrações de Fernando Lopes. Editora LE, 1992, 28 páginas.



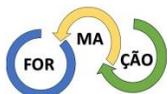
Unidade IV – Planejando de forma colaborativa e reflexiva

Na quarta unidade, iremos tratar das Atividades Complementares (AC), carga horária obrigatória para os professores. Vamos compreender a importância desses momentos formativos e integrativos objetivando:

- Entender a AC como um espaço de diálogo, troca e colaboração entre os professores e não como um momento de planejamento individual.



Atividade Inicial – MOMENTO DE ACOLHIDA DOS PARTICIPANTES



4.1 O valor das Atividades Complementares no coletivo

A AC é um momento em que os professores devem estar integrados, buscando desenvolver projetos transdisciplinares para melhorar o desempenho dos jovens aprendizes que serão os futuros profissionais da região. No entanto, a maior parte desse tempo formativo não é devidamente cumprido porque os professores não perceberam ainda o valor desse trabalho colaborativo. Dessa forma, nesta unidade você irá refletir sobre o fortalecimento do AC através da interação. Para iniciar, vamos realizar o nosso trabalho de leitura para nos embasarmos um pouco a respeito do tema.



HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO EM BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Anelise Arendt Neuhaus¹ Rosieli Alves Chiaratto²

1. Discentes do curso de pós-graduação Latu Sensu em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar da Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA).
2. Mestre em Saúde Coletiva, Doutora em Odontologia Preventiva e Social, Docente e Coordenadora do Serviço Didático Pedagógico de Apoio (SEDA) da Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA).

RESUMO

O estudo focaliza, não só a importância como também a necessidade de um horário semanal para discussões, reflexões e estudo dos professores na própria instituição, o qual é previsto em lei. A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo ou HTPC muitas vezes, é confundido, com um momento para colocar as correções em dia, escrever relatórios, enfim, atividades que podem ser feitas neste horário também, desde que o objetivo maior não seja ignorado: estudo, formação continuada, conhecimento das teorias da educação, busca coletiva para dificuldades em sala embasados em autores e troca de experiências. É a busca pela qualidade na educação de forma consciente. Elege através desta pesquisa, o Coordenador Pedagógico como ponto chave neste processo, incentivando, facilitando e colaborando com o docente na constante busca pela excelência de seu trabalho, potencializando a interação entre professor e aluno. Cabe a ele o planejamento e a efetivação destes momentos. Encerra citando casos que exemplificam a eficácia da HTPC e seus resultados nos alunos.

Palavras-chave: HTPC; Coordenador Pedagógico; Qualidade.

ABSTRACT

The study focuses, not only the importance as also the necessity of a weekly time-table for discussions, reflections and study of the teachers in the institution itself, what it is predicted in law. The Working hour Pedagogic Vehicle or WHPV very often, is confused, with a moment to put the corrections in day, in order that write reports, finally, activities that can be done in this time-table also, since the biggest objective is not ignored: study, continued formation, knowledge of the theories of the education, collective search for difficulties in room embasados in authors and exchange of experiences. It is the search for the quality in the education of conscious form. It elects through this inquiry, the Pedagogic Coordinator as key point in this process, stimulating, being careless and contributing with the teacher to the constant search for the excellence of his work, potencializando the interaction between teacher and pupil. There falls to him the projection and the efetivação



of these moments. It ends quoting cases that exemplify the efficiency of the WHPV and his results in whose pupils this project took to serious, of whom it put the quality above the difficulties.

Keywords: WHPV; Pedagogic Coordinator; Quality.

INTRODUÇÃO

O que quer dizer Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC? Qual seu objetivo? Onde deve acontecer? Tem previsão legal? De fato faz diferença na qualidade da educação? É tentando responder estas e outras perguntas, não menos importantes, que este trabalho busca fundamentação.

O tema proposto: HTPC, em busca da qualidade na educação é relevante, pois faz parte do cotidiano das escolas em nosso país. Esta busca é de todos, mas cabe à escola dar o primeiro passo usando um espaço que é de direito, capacitando seus educadores. Quando a equipe diretiva prioriza a formação continuada todos saem ganhando, mas quem mais se beneficia, sem sombra de dúvida, é o aluno.

Romanelli (2003) deixa claro que o governo pode ajudar instituindo leis que favoreçam a educação, desde que existam pessoas aptas e dispostas a colocá-las em prática. Portanto o bom andamento da educação precisa muito mais do que leis,

precisa de profissionais competentes e comprometidos.

Sendo assim, o presente trabalho divide-se em quatro partes. A primeira aborda o professor como um eterno estudante e pesquisador, como um “cientista da educação”. O professor fascinante entende a mente do aluno (Cury, 2003, p. 58), mas para se chegar a este patamar é necessário a busca incessante pelo saber. Para Christov (2005) a pesquisa deve fazer parte do cotidiano tanto do Coordenador Pedagógico quanto do professor, para que suas próprias teorias, apoiadas em pesquisadores de renome, possam de fato ajudá-los em sua realidade de sala.

A segunda parte aborda a formação continuada e o que de fato quer dizer esta expressão. Fundamentado em Falsarella, Christov, Zagury, Alves e outros, todos, de uma maneira ou de outra, defendem que esta formação continuada pode e deve acontecer na própria escola, durante o ano letivo, com datas previstas em calendário e remunerada. O Coordenador Pedagógico torna-se o responsável por



esta formação. Consequentemente, ele estará estudando, pesquisando e se autoformando para passar aos educadores as temáticas necessárias, tais como: processo de ensino aprendizagem; o desenvolvimento e a implantação da Proposta Pedagógica, do Currículo Escolar e de Programas Educacionais; o crescimento profissional dos educadores, numa sistemática de educação permanente; a utilização de métodos/estratégias e recursos pedagógicos mais apropriados para o desenvolvimento dos educandos, bem como a adoção de outros procedimentos que os favoreçam nesse sentido.

A terceira parte apresenta o tema deste trabalho: a HTPC. Surgiu de uma necessidade em uma escola de São Paulo. Os professores requisitaram um horário semanal remunerado para que pudessem se dedicar ao estudo e reflexão e também a discussões coletivas das dificuldades encontradas em sala, em busca de soluções. Para Falsarella (2004, p.

55) os professores devem conhecer ideias, teorias, para analisá-las, criticá-las, mas acatá-las somente com o uso da razão.

Bruno (2005) salienta as dificuldades de se conseguir que uma HTPC aconteça satisfatoriamente. O trabalho coletivo envolve concepções

diferentes, prioridades distintas. O agrupamento de pessoas gera conflitos, descobrem-se fragilidades, mas também estreitam-se laços, talentos vem à tona.

Através de projetos realizados, finaliza-se a pesquisa comprovando que, apesar de tudo, o saldo pode ser muito positivo. A qualidade na educação pode e deve ser alcançada, não hipoteticamente, mas de forma real, trazendo benefícios a toda a sociedade, começando com o coordenador pedagógico, passando pelos professores, objetivando os alunos e repercutindo na comunidade em geral.

Professor: estudante e pesquisador

Para Cury (2003, p. 58) “o primeiro hábito de um professor fascinante é entender a mente do aluno e procurar respostas incomuns, diferentes daquelas a que o jovem está acostumado”, para que isso ocorra, não existe outra maneira senão pelo estudo.

O professor, como tantos outros profissionais, é alguém que precisa de estudo e reflexão constantes para aperfeiçoar sua prática, afinal, segundo o dicionário Aurélio (1986, p.1398) ele é “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre”. Bolzan (2002) cita o



professor reflexivo, que aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, construindo assim, seu conhecimento surpreendendo seus alunos e surpreendendo-se com eles.

O papel do educador é fundamental. Observando a formação inicial dos professores, pode-se compreender como ensinam. É a lei do exemplo que fala mais do que palavras, ou seja, há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos, sejam eles crianças ou adultos prestes a se tornarem profissionais da educação. Portanto, à medida que o professor não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, é pouco provável que ele busque aperfeiçoamento de sua ação docente.

Através de uma pesquisa mais aprofundada Wilkinson (1998) buscou as raízes hebraicas das palavras ensinar e aprender que estão diretamente ligadas à docência e descobriu que tirando a prefixo e o sufixo destas duas palavras sobra a mesma raiz, ou seja, trata-se da mesma palavra. Não tem como separar o ato de ensinar ao de aprender, são um! “Ensinar, portanto, significa ocupar-se avidamente da aprendizagem dos alunos. Também significa ‘persuadir’, ‘levar os outros a fazer’ e ‘a impaciente busca de uma ação’.” (WILKINSON, 1998, p. 21)

O bom professor compreende este processo e busca sua própria progressão intelectual.

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão “professor” assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhe diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato. (FALSARELLA, 2004, p. 48)

Sempre se ressalta a importância da formação continuada dos professores. O motivo é óbvio: o produto final deste profissional é o aluno, ou melhor, o cidadão do mundo, o profissional do futuro, que talvez dê aula, atenda pessoas de alguma maneira ou mesmo governe este país. É uma responsabilidade imensa, de peso, sendo assim, a capacitação deve estar em primeiro plano.



Formação continuada

A expressão “formação continuada” é recente, surgiu na década de 1980. O termo, segundo Christov (2005), traz uma crítica a nomenclaturas utilizadas anteriormente tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula.

Carvalho e Simões *apud* Falsarella (2004) realizaram um levantamento de artigos sobre o processo de formação continuada de professores, na década de 1990 e afirmam que, de modo geral, os autores adotam uma concepção de formação continuada como processo. Dividem-se em três grupos: o primeiro vê o processo como aquisição de informações e/ou competências, ou seja, capacitação presencial ou à distância, através de módulos de ensino, cursos, seminários, etc.; o segundo como prática reflexiva no âmbito da escola e o terceiro une a prática reflexiva com as dimensões sociopolíticas mais amplas.

Os dois últimos grupos desqualificam a imposição de saberes desconhecendo a real necessidade do

professor, de forma que o incentive a buscar sua autonomia através da apropriação contínua de saberes unindo a teoria à prática.

Para Falsarella (2004, p. 50) formação continuada engloba:

- A valorização do conhecimento docente e dos saberes profissionais presentes no cotidiano escolar;
- O local de trabalho como a base do processo;
- A consideração das vivências e da experiência profissional construída pelo professor;
- A articulação com o projeto da escola;
- As especificidades da instituição escolar e da comunidade.

Autores como Zagury (2006), Christov (2005), Falsarella (2004), entre outros, são unânimes em afirmar que a capacitação deve existir e é importante que seja no horário trabalhado, ou seja, remunerada. Faltam ao professor recursos financeiros e tempo para investir em sua carreira, o que o obriga a trabalhar em mais de um emprego para dar vida digna aos seus.

Ao remunerar o professor que estuda e reflete sobre a realidade de



sala de aula e sobre novos métodos de ensino, a sociedade estará não apenas revigorando a auto-estima docente, como possibilitando concretamente atualização permanente, e ainda dando mostras de que valoriza o saber e respeita o profissional da Educação como elemento fundamental para o crescimento de uma nação. (Zagury, 2006, p. 179)

Cabe às instituições onde se prioriza a qualidade na educação, oferecer esta formação em serviço dentro das próprias escolas. O coordenador pedagógico é o responsável por esta formação.

Cecília Alves (2004) entende que a escola, como organização social, precisa ser vista como este local de aprendizagem tanto para alunos quanto para professores, onde todos aprendem, mas também ensinam uns aos outros. Onde se busca o saber científico e sua aplicação à prática diária de cada um. A formação sendo efetuada na própria escola vai buscar sanar as necessidades concretas de cada professor ou grupo de professores e suas turmas. Para Marin (1995) *apud* Alves, considerar a escola como local de formação é acima de tudo valorizar o professor.

O chileno Ernesto Schiefelbein, Doutor em educação pela Universidade de Harvard, em entrevista à revista *Veja* (fev. 2009), afirmou que “para melhorar,

Alves (2004, p. 18) traduz a fala de Falsarella de maneira simples, mas não menos importante: “Trata-se, então, de transformar a escola em um espaço destinado à aprendizagem e ao sucesso escolar”. Ou seja, a HTPC inserida no projeto

o Brasil e os outros países precisarão se aproximar mais da ciência – e se afastar dos achismos”. Também critica o ensino público brasileiro com dados comprovados que 70% dos professores que dão aulas nas primeiras séries do ensino fundamental estão entre os “*menos habilidosos e preparados para a função*”. Ou seja, com a base em ruínas, só se consegue uma educação em eterna decadência. Tentar sanar esta doença com excelentes profissionais no ensino superior não leva à cura, apenas mascara. Schiefelbein aponta que estes excelentes profissionais deveriam estar no início dos estudos, no alicerce.

Como, porém, sanar uma ferida que está aberta há tanto tempo?

Formação continuada através da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)! A qual, se acontecer na própria instituição, se torna prática, barata e eficaz.

A concepção de educação continuada como processo que se desenvolve no *locus* do trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, e que auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência ao conjunto dos saberes e de sua profissão, compõe uma visão mais completa, mais rica e menos fragmentária. (FALSARELLA, 2004, p. 54)

coletivo da escola, um espaço de processo formativo permanente e integrado à prática docente, para atender as necessidades cotidianas identificadas pelo professor e buscando soluções científicas e não “achismos”, como ressalta Schiefelbein. Desta



forma, é a escola que decide sobre os conteúdos e a metodologia a serem adotados. O professor é visto e valorizado no seu verdadeiro papel: um cientista da educação.

Hora do trabalho pedagógico coletivo

Segundo a pesquisadora Oliveira (2006), a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo foi historicamente construída para ser um local de discussões sobre ensino-aprendizagem. É fruto de uma conquista dos professores de São Paulo. Surgiu da necessidade de existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudesse ocorrer,

além de formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Marin *apud* Falsarella (2004, p. 55) ressalta que “os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos e convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

De acordo com as pesquisas de Oliveira (2006) uma atividade de HTPC é composta pelos seguintes elementos: sujeito, objeto, instrumentos, regras, comunidade, divisão do trabalho e resultado.

- O sujeito pode ser considerado o indivíduo ou grupo engajado.
- O objeto refere-se ao problema ao qual a atividade está sendo direcionada, sendo possível moldá-lo e transformá-lo com ajuda de instrumentos físicos e simbólicos.
- Os instrumentos são entendidos como os meios utilizados nas relações dos sujeitos sobre o objeto. Ex.: textos, livros, vídeos e a própria língua como instrumento de mediação.
- A divisão do trabalho durante as HTPCs se dá entre os sujeitos de modo que tanto professores e coordenadores tenham vez e voz para expor suas ideias.
- As regras: as normas, as rotinas, os hábitos e os valores. Nesta atividade, as



regras são estabelecidas inicialmente pela legislação que diz que os encontros devem ser coletivos e ter a duração mínima de duas horas semanais (Lei nº 10.172/01 – 10.3:3). A partir destas, outras regras são estabelecidas por meio da negociação entre os sujeitos.

- A Comunidade vem a ser todos aqueles que se relacionam indiretamente na construção do objeto.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. (KEMMIS *apud* BRUNO, 2005, p. 11)

Bruno (2005) salienta a dificuldade de se conseguir que a HTPC se realize a contento. O fato de vários profissionais com ideias, necessidades e expectativas diferentes compartilharem o mesmo espaço/tempo para juntos buscarem aprofundamento, reflexão e por que não, solução para seus alunos em particular, torna a HTPC um tanto tensa no início. Mas existem projetos realizados por pesquisadores da área que comprovam que mesmo com a reserva de alguns professores, o tempo, a seriedade e a persistência dos líderes com a HTPC

(normalmente Coordenadores Pedagógicos), o ano se encerra com saldo positivo. Tanto os professores rendem-se à busca de conhecimento e reflexão teoria-prática, quanto a repercussão de todo este trabalho no rendimento dos alunos é visível.

Para Campos (2007), é difícil modificar o sistema cristalizado pelo tempo, questionar práticas pedagógicas que dão certo, ou parecem dar certo. Para modificar a ação docente é importante conhecer o “sistema de crenças” dos professores, para então propor mudanças que conscientizem a necessidade de se auto-superarem no saber pedagógico e nos conteúdos das disciplinas. As HTPCs abrem espaço para esta auto-reflexão.

É importante salientar que o trabalho coletivo desenvolve a humildade, o respeito mútuo, a admiração pelo outro, descobrem-se habilidades e competências muitas vezes escondidas, mas também as fragilidades e dependências de cada um. “Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições, de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros.” (CAMPOS, 2007, p. 44)

Coletivo, de acordo com a etimologia da palavra, origina-se do



latim “*collectivu*”, que abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas; pertencente a, ou utilizado por muitos. Para Bruno (2005, p. 14)

Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. (...) Desprendimento com relação às próprias convicções, atenção para com as convicções do outro e interesse para aprimorar ou alterar profundamente umas e outras, são exigências da organização que se pretende coletiva.

Nas HTPCs os professores colaboram coletivamente com seus conhecimentos científicos já adquiridos ao longo de sua formação. Novamente de forma coletiva, buscam soluções adequadas às atividades oferecidas aos alunos, conforme Oliveira (2006, p. 22, *grifo meu*), é “um espaço importante em que permitirá que o grupo envolvido em um movimento dialético colabore com o próprio desenvolvimento”.

Tudo isso reflete comprovadamente nos resultados finais e na convivência professor/aluno.

Projetos que deram certo

Qualidade e educação precisam ser vistas como sinônimos. A teoria mostra,

através de mais esta pesquisa, que é possível. Porém, faz-se necessário comprovar com medidas palpáveis a veracidade das letras. Faz-se necessário descrever projetos concretos, realizados, elucidados.

Descrevem-se, a seguir, quatro experiências vivenciadas positivamente no sistema de HTPCs.

HTPC de uma escola de periferia de São Paulo

O primeiro projeto descrito é o de Noeli Aparecida Rodrigues de Oliveira, a qual realizou um projeto em uma escola pública da periferia de São Paulo. A análise dos resultados mostra que o espaço da HTPC pode ser transformado em um espaço de reflexão e aprendizagem.

A escola estudada atua com o Ensino Fundamental I, muitos alunos são filhos de presidiários ou ex-presidiários, desempregados ou em situação de subemprego. Pelo menos 30% dessas crianças vivem em situação de extrema miséria e sua ausência na escola é comum. Para muitos, a única renda familiar vem de projetos sociais do governo, como a bolsa escola e a bolsa



família, os quais são recebidos mediante os filhos na escola.

Oliveira, a pesquisadora, foi, na época, Coordenadora Pedagógica desta escola e trabalhou com vinte professoras, das quais, cinco possuíam diploma de Ensino Superior. Todas as professoras moravam no mesmo bairro da escola.

A coleta de dados deu-se no período de março a dezembro de 2004. As HTPCs aconteceram semanalmente, com duração de duas horas cada. Foi previamente combinado entre PCP (Professor Coordenador Pedagógico) e professoras que usariam uma hora para estudo e reflexão todos juntos e uma hora ficaria livre para fazerem as atividades que cada uma julgava necessário para o momento, como corrigir cadernos, preparar atividades, discutir assuntos pertinentes a organização da escola ou receber pais, mesmo sabendo que preparo e correção de atividades, por lei, são tarefas que devem ser feitas nas três horas semanais pagas para este fim.

Dentre as reflexões, foi mostrado a importância da HTPC com base em teóricos e finalizou-se, em dezembro, com uma discussão sobre a influência do trabalho feito nas HTPCs em sala de aula.

A pesquisadora usou, como base para as reflexões, autores como Magalhães, Celani, Gitlin, Osawa e Rose,

McLaren e Giroux, dentre outros. Todos apontam a importância de sessões reflexivas de forma colaborativa. É uma grande oportunidade de repensar os objetivos, problematizar e assim, compreender a prática e seus resultados, e se necessário, modificar a forma de agir perante as situações do dia a dia, com seus alunos, consigo mesma e com os colegas. A HTPC é um importante instrumento de formação continuada dos professores, a qual deve ser muito bem planejada e aproveitada pelo PCP.

Oliveira chegou à conclusão que “não existem professores que não queiram contribuir com o desenvolvimento de seus alunos; o que existe são professores que não sabem como fazê-lo”. Houve resistência por parte das professoras quando, durante as discussões, ofereciam-se textos teóricos para embasar, buscar explicações e soluções para a prática. Outro problema encontrado pela pesquisadora foi o tempo. Normalmente era insuficiente. Também não foi possível ajudar todas as crianças desmotivadas e que continuam na escola sem terem desenvolvimento. Por outro lado, o trabalho colaborativo entre coordenadora e professoras possibilitou um avanço considerável na qualidade de ensino. As professoras adquiriram conhecimentos teóricos que,



ao final do estudo, já eram usados nas discussões de forma natural. Este casamento sólido entre a teoria e a prática também desenvolveu a PCP como profissional, a qual tornou-se mais qualificada para conduzir os momentos de estudo e reflexão nas HTPCs, aprendendo como lidar melhor com todo este processo.

Algumas sessões reflexivas foram filmadas e posteriormente algumas aulas também. Pôde ser feito assim, uma análise e uma relação teoria-prática.

Oliveira, que atua como PCP desde 1996, sempre acreditou na HTPC como espaço de formação e pôde comprovar isso através de seu estudo.

Projeto noturno

O segundo projeto trata-se do “Projeto reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus na rede estadual, no período noturno”, que ficou conhecido como Projeto Noturno, nos anos de 84 e 85 em São Paulo.

A nomenclatura usada pela autora, Laurinda Ramalho de Almeida, em sua tese de doutorado não foi a HTPC, porém se assemelha, pois as escolas tiveram que elaborar suas propostas de melhoria e seu

Projeto Noturno a partir de sua problemática. Com duas horas semanais remuneradas para reuniões e um professor para coordenar, os resultados alcançados foram, em sua maioria, positivos: diminuição do índice de evasão; melhor relacionamento professor/aluno; dinamização das aulas; professores mais centrados e alunos com melhor rendimento.

Toda mudança gera insegurança e atrito. Neste caso a coesão do grupo foi mais lenta e difícil, conseguida passo a passo. O trabalho coletivo, porém, levou a uma mudança de postura nos professores. Sempre que os problemas iam surgindo, o grupo achava uma solução em conjunto. A cada semestre fazia-se uma avaliação de todo o projeto.

Um dos objetivos do projeto era ver o aluno não apenas como um número, mas antes de tudo como uma pessoa, que precisava se integrar na escola, gostar das aulas e querer aprender. Para isso, foi necessário surgir uma mudança, primeiro no professor, a qual automaticamente refletiu no aluno.

Para o aluno aprender a trabalhar em equipe e a pensar, é preciso primeiro, que o professor vivencie esta experiência.

Todos aprenderam a produzir textos



Este projeto foi concretizado por Adilma de Souza Oliveira, de Itupiranga/PA, uma cidade que fica à beira da rodovia Transamazônica, onde placas, letreiros, cartazes ou outdoors não existem, bancas de revistas ou jornais também não. Os alunos tem contato com livros somente através da escola. Porém, a própria escola não estava fazendo com que estes livros fossem utilizados de maneira produtiva. Em 2006, Adilma assumiu a coordenação da EMEF Serafina Carvalho e resolveu mudar este cenário. Primeira atitude: convocou os professores de 1ª a 4ª série para participar de um programa de formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação, com reuniões mensais, onde começaram a ser discutidas maneiras eficientes de ensinar as turmas a ler e escrever. Concomitante, a cada quinze dias o encontro acontecia na própria escola com a coordenadora, para que houvesse a discussão das didáticas aprendidas na formação convertidas à realidade de suas salas. A troca de informações produziu um maior aprendizado das professoras.

A formação continuada dos educadores deu frutos em pouco tempo. O índice de aprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental saltou de 57%, em 2004, para 87%, em 2007.

Este programa de formação rendeu à Adilma o prêmio Victor Civita, categoria Escola.

Ana Amélia Inoue, selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 na categoria Escola, destaca que o grande mérito do trabalho de Adilma foi priorizar o conhecimento didático nos encontros cuidadosamente planejados, atacando a necessidade da escola, a qual era a leitura e interpretação de textos.

O embrião deste trabalho!

O horário de planejamento coletivo já é uma realidade nas escolas públicas, mas em instituições particulares é mais complicado, pois não existe o professor substituto (aquele que entra na sala no lugar do professor titular, no dia de planejamento).

Normalmente as redes particulares oferecem aulas extras que não são disponibilizadas na rede pública, tais como: inglês, informática, educação religiosa, musicalização, leitura, entre outras, as quais são usadas pelos professores para correção de cadernos e apostilas. Foi o gancho usado neste projeto.



O projeto se desenvolveu no Centro Educacional A Mensagem da Cruz, no município de Ariquemes, Rondônia, o qual teve que reorganizar os horários para possibilitar este novo perfil de planejamento aos professores.

Num primeiro momento houve uma reunião com a direção (no caso a presente pesquisadora era também a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental 1ª fase) para expor o projeto e verificar as possibilidades.

Em seguida marcou-se uma reunião com os professores para discutir a possibilidade de uma manhã livre para todos os regentes de sala, que no caso eram somente quatro. Chegou-se a conclusão da união de todas as aulas extras num só dia, e que o dia ideal seria na sexta-feira, pois a semana já teria passado, o que facilitaria para o planejamento semanal dos professores e se algo ficasse pendente, ainda restaria o fim de semana para pôr em dia. Na sexta- feira também, as crianças sempre estão cansadas, propensas a aproveitar mais atividades diversas do que conteúdo obrigatório. Como já estávamos quase na metade do ano, não foi possível para a professora de inglês mudar seu dia (de terça-feira para sexta-feira), em virtude de ministrar aulas em outras escolas. Organizou-se para as terças-feiras.

Reorganizar horários não é fácil, mesmo numa escola pequena, porém foi possível que os quatro professores entrassem em sala somente às 11:00 horas para a última aula. Os alunos tinham aulas de inglês, educação religiosa ou recreação (era a mesma professora), informática, leitura na Biblioteca. Os professores entraram em consenso que este horário com os alunos seria usado para correção de tarefas do dia anterior e registro na agenda e explicação do novo dever de casa.

Um dos objetivos era manter o tempo para correções, outro era que os professores viessem de casa com o planejamento pronto ou quase pronto para se conversar sobre, trocar idéias e viabilizar materiais que fosse necessário, afinal ele já era feito assim antes! O que acabou acontecendo é que o planejamento era feito no HTPC, dificultando um pouco o objetivo central.

Foi idealizado um HTPC desta forma:

- 7:30 h - Inicia-se com uma mensagem, seja ela em frase, texto ou slides no notebook;
- Estuda-se um tema requisitado pelos professores ou observado a necessidade pela coordenadora;
- Avisos para a semana;



- Lanche trazido por um integrante do grupo em sistema de rodízio;
- Conversar sobre os planejamentos da semana individualmente, idéias e projetos para um futuro próximo;
- Tempo para correção de cadernos, apostilas...
 - 11:00 h – sala de aula.

Nem sempre foi possível seguir este cronograma, por diversas razões que às vezes foge ao controle, mas, as vezes que deram certo, foram excelentes. Tivemos duas professoras que muitas vezes decidiam e se organizavam para trabalhar juntas com suas salas em determinadas atividades, respeitando o grau de dificuldade de cada série, que apesar de distintas, não impossibilitava a ação.

Enfim, o saldo positivo foi bem maior, apesar de ter sido uma primeira experiência tanto da instituição quanto da equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência está entre as profissões que exigem estudo constante. Porém, devido à baixa remuneração e excesso de trabalho, este estudo torna-se difícil.

A problemática levantada neste trabalho foca a dificuldade enfrentada pela escola na capacitação de seus docentes e leva a confirmação de que a HTPC é a melhor solução. É sabido que nas instituições públicas já existe o horário de planejamento. Nas instituições particulares o professor utiliza as aulas extras para isso. Todavia, é insuficiente e ele acaba usando parte do tempo que seria dedicado à sua família, ao seu lazer e ao seu aprimoramento cultural. Este tempo a mais na carga horária do professor para planejamento deveria, por certo, ser remunerado.

A formação continuada, através da HTPC, no âmbito da escola e remunerado, tem o papel de suprir uma parte significativa deste vácuo.

O horário de planejamento, porém, só é produtivo para professores que tem compromisso com a educação de qualidade e vontade de fazer a diferença. Os pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser – resumem os conteúdos que o líder, normalmente o Coordenador Pedagógico, deve trabalhar na formação dos docentes.

Para que haja esta conscientização, o Coordenador Pedagógico também deve ser um profissional comprometido com todo este processo.



A existência deste horário possibilita ao coordenador identificar e satisfazer as necessidades legítimas do professor e remover todas as barreiras para que possa pesquisar formas diferenciadas de aplicar os conteúdos, assegurando uma melhor assimilação por parte dos alunos.

Espera-se que este tema apareça cada vez mais nas pesquisas e trabalhos científicos. Que a HTPC esteja cada dia mais presente nas escolas, sendo trabalhada de forma eficaz, na busca da qualidade total na educação brasileira.

Chega de “achismos”!

REFERÊNCIAS

1. BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002. p 173.
2. CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
3. CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. A educação dos nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.
4. FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p 230.
5. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p 1838.
6. GUIMARÃES, Ana Archangelo. et al. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p 55.
7. LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p 208.
8. NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ano XXIII, n. 218, dez. 2008.
9. OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. In: Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. p 113.
10. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 28 ed. Vozes. Petrópolis, 2003.



11. SASS, Cecília Pescatore Alves; SASS Odair (org.). Formação de professores e campo de conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 204.

12. WILKINSON, Bruce H. As 7 leis do aprendizado: como ensinar quase tudo a praticamente qualquer pessoa. Venda Nova, MG: Betânia, 1998. p 352.

13. VEJA, São Paulo: Abril, ed.2100, ano 42, n.7, fev. 2009.

14. ZAGURY, Tania. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p 301.



4.2 Atividade prática: entendendo a função das Atividades Complementares

A nossa atividade prática de hoje será um pouco diferente das realizadas até agora. Começaremos com uma reflexão a respeito das seguintes perguntas:

1. A AC serve como apoio a sua atividade profissional ou é mais um fator de complicação em sua vida?
2. Os momentos coletivos são organizados com base nos problemas e projetos educativos ou são tomados por teorias e métodos exteriores?
3. As reuniões garantem espaço para o compartilhamento de conhecimentos?
4. Quais têm sido as consequências práticas da formação realizada em sua escola?



Organizaremos a sala em quatro grupos. Cada grupo irá responder as quatro perguntas e colocar as repostas numeradas dentro de bexigas. Assim que todos os grupos tiverem respondido, vamos realizar uma dinâmica.

- Cada membro do grupo terá uma bexiga, independente das que estão com as repostas;
- Encher todas as bexigas e soltar no ar sem deixar cair;
- A pessoa que sentir o toque do mediador deverá sentar-se e os outros não poderão deixar as bexigas caírem;
- O processo se repetirá até termos apenas duas pessoas tomando conta das bexigas;
- Depois cada equipe pegará quatro bexigas que estiverem com respostas;
- Vamos estourar as bexigas;
- Dialogar primeiro sobre a sessão de ser excluído do círculo e de ter de cuidar de tantas bexigas “sozinhos”;
- Interagir com as respostas para discutirmos sobre a importância da AC.

Após esse diálogo, cada grupo irá produzir cinco sugestões sobre o que gostariam de discutir na AC coletiva do CEEP, incluindo seus projetos escolares individuais que podem ser partilhados para se tornarem coletivos. Apresentar para o grupo, ouvir as opiniões consonantes e/ou divergentes. Unir todas as sugestões em um documento simples para entregarmos a coordenação da escola.



4.3 Atividade Reflexiva: roda de conversa e troca de experiências

Estamos chegando ao fim do nosso primeiro módulo. A nossa roda de conversas é fundamental para a continuidade dos nossos encontros. Vamos refletir sobre o nosso encontro de hoje para logo em seguida fazermos os nossos registros escritos. Serão eles que nos guiarão para o próximo módulo. Já começaremos pensar em nosso blog, nas nossas publicações.



4.4 Ampliando as nossas referências

Outros textos, filmes, poesias sempre podem contribuir para melhor nossa formação.

- SANTOS, Eduardo L.; CHAPANI, Daise T. **Atividade Complementar (AC):** limites e possibilidades para uma formação crítica de professores.

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MENTES PERIGOSAS. Direção John N. Smith, 1995 (USA), 1h 39 minutos.

Referências

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo:** Racionalidade da ação e racionalização social. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MEIRELLES, Elisa. **Como organizar sequências didáticas:** respondemos a dez perguntas fundamentais para planejar boas sequências didáticas. *Revista Nova Escola, 01 de Fevereiro de 2014.*

NEUHAUS, Anelise Arendt; CHIARATTO, Rosieli Alves. **Hora de trabalho pedagógico coletivo em busca a qualidade na educação.** Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente 1(1):14-29, mai-out, 2010.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Vida de professores.** 2. Ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

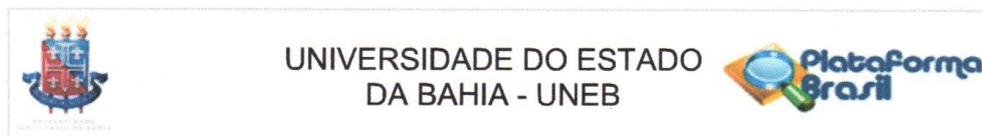
_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa-Portugal: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo.** São Paulo: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed, Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Pesquisador: MARTA PASTOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96746718.8.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.974.568

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa e intervenção apresentado ao Mestrado profissional em educação e Diversidade da UNEB Campus XV. A pesquisa discute sobre processo de formação continuada para o professor técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional, localizado no Território de Identidade do Sisal, e sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade desse professor, a partir de um caráter interativo e reflexivo de concepções pedagógicas. Tem como objetivo compreender como esses processos colaboram para a superação da racionalidade instrumental do docente com vista à racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012) de forma crítico-reflexiva. Entende-se que o agir do professor técnico, a partir apenas de uma racionalidade instrumental, não possibilita o desenvolvimento de profissionais capazes de analisar sua prática de forma reflexiva, muito menos oportuniza que esses professores assumam posturas emancipatórias no seu fazer pedagógico. Assim, torna-se tema importante para esta pesquisa a compreensão desse professor de se agir pela racionalidade comunicativa para refletir sobre sua profissionalidade docente. No processo metodológico, utiliza-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), que se desenvolverá a partir de sessões reflexivas para dialogar e refletir coletivamente com o professor sobre seu fazer docente. Teoricamente, este estudo baseia-se na concepção da Educação Profissional (FRIGOTTO 2006, 2010; PETEROSI, 1994); Formação continuada (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; IMBÉRNON, 2006); Racionalidade Comunicativa (HABERMAS, 1997, 2003, 2012).

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.974.568

Espera-se, com esta investigação que professores interajam, comunicativamente, sobre práticas pedagógicas e profissionalidade docente na Educação Profissional e, assim, por meio de uma relação dialógica e emancipatória, reflitam sobre suas ações docentes cotidianas, a partir de uma formação continuada pautada na racionalidade comunicativa.

Objetivo da Pesquisa:

- Compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentados dentro da eticidade e normativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e exequível. Os riscos e benefícios foram apresentados dentro da eticidade e normativa, assim como o TCLE encontra-se em conformidade com os princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão:
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos:
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 10 - Termo de cessão de direitos autorais e autorização para disponibilização de obra em acesso livre:
11. Termo de assentimento:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.974.568

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios (parcial e/ou final). Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "FORMAÇÃO DO PROFESSOR TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À RACIONALIDADE COMUNICATIVA", após a avaliação com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, considerando que o mesmo apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1104622.pdf	10/10/2018 16:05:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MARTAPASTOR.docx	10/10/2018 14:43:46	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.docx	24/08/2018 21:13:29	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	TERMOAUTORIZACAOINSTITUCIONALDAPROPONENTE.docx	24/08/2018 21:12:47	MARTA PASTOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	24/08/2018 21:09:09	MARTA PASTOR	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.974.568

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMARTAPASTOR.pdf	12/07/2018 14:01:14	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSODOPEQUISA DOR.jpg	12/07/2018 10:01:01	MARTA PASTOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOCONCORDANCIADAPE SQUISA.jpg	12/07/2018 09:59:59	MARTA PASTOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAOINFRAEST RUTURA.jpg	12/07/2018 09:57:06	MARTA PASTOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Outubro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos TUDO TUDO TUDO
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo” (+) e:::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	” ’ ,	Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

