INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico

Luciene de Almeida Barros Pinheiro

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA FORMATIVA EM AÇÃO

Manaus/AM

2018

Luciene de Almeida Barros Pinheiro

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA FORMATIVA EM AÇÃO

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito da qualificação.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores para o ensino tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Manaus/AM

2018

P654d Pinheiro, Luciene de Almeida Barros.

O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação. / Luciene de Almeida Barros Pinheiro. –2018.

273 f. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Ribeiro de Souza. Coorientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno.

1. Ensino tecnológico. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Formação continuada. 4. Pedagogos. I. Souza, Ana Claudia Ribeiro de. (Orient.)II. Damasceno, Ednaceli Abreu. (Coorient.) III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. IV. Título.

CDD 371.33

Elaborado por Márcia Auzier - CRB 11/597

LUCIENE DE ALMEIDA BARROS PINHEIRO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE: CONSTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA FORMATIVA EM AÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 12 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro – Membro Titular Externo
Instituto Federal do Acre (IFAC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por nos ajudar nesta caminhada, dando-nos força, saúde, coragem e sabedoria durante este percurso;

Ao meu marido que, ajudou-me durante esses dois anos de estudo, sendo companheiro e amigo, ajudando a cuidar da nossa casa e dos nossos filhos;

À minha família (pai, mãe e irmãos), por acreditarem na minha pessoa e, também, pelas palavras de ânimo quando estava triste e cansada;

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, minha eterna gratidão, por acreditar na minha capacidade e por aceitar o desafio de me orientar nesta jornada;

Ao Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico (MPET), pelos conhecimentos adquiridos durante esse período de formação;

Ao Gestor Wemerson Fittipaldy, do Instituto Federal do Acre, *campus* Rio Branco, pelo apoio à nossa pesquisa, permitindo a realização dos encontros no *campus*, bem como a participação dos pedagogos nesses encontros;

Às pedagogas e à coordenadora da Cotep do *campus* Rio Branco, que aceitaram participar da pesquisa e foram os grandes colaboradores e inspiradores deste trabalho;

Ao Professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, por ter me permitido realizar estágio nas suas aulas, por contribuir com seus conhecimentos e experiência profissional no processo de qualificação do mestrado, bem como poraceitar compor a banca examinadora;

À Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, que esteve presente na banca de qualificação, contribuindo com seus saberes sobre educação e desenvolvimento profissional;

À Profa. Dra. Ednaceli Damasceno, por ter me ajudado no desenvolvimento da pesquisa, realizando um trabalho de coorientação. O meu respeito e gratidão, pois realizou esse trabalho com muito profissionalismo e ética;

Aos meus filhos (Guilherme e Gabriely) também, isso porque, sempre que estava triste e desanimada, eram eles que me davam força para seguir em frente, apesar de reclamarem muito da minha ausência por causa dos estudos;

Aos colegas da turma do MPET de 2016, pelo laço de amizade e companheirismo cultivado ao longo dessa caminhada;

Ao colega de trabalho, Wenderson da Silva, pela ajuda e colaboração na produção da arte do produto deste trabalho;

Aos meus amigos de trabalho que me consolaram com abraços, palavras de apoio e incentivo, quando pensava em desistir dessa caminhada, o mestrado;

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse sonho, que agora, com a bênção de Deus, está se concretizando.

RESUMO

Esta investigação aborda questões referentes às análises da linha de pesquisa: Processos formativos de professores para o ensino tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e teve por objetivo analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do *campus* Rio Branco, do Instituto Federal do Acre. A pesquisa foi realizada no período de agosto a setembro de 2017, no turno vespertino. Os fundamentos do percurso metodológico foram subsidiados pela Pesquisa-Ação, consolidada a partir de um Plano de Ação, constituído de quatro fases: diagnóstico, elaboração, execução e avaliação. Utilizamos como instrumento para coleta dos dados: aplicação de questionários diagnósticos e questionário avaliativo; anotações no diário de campo e a realização de cinco encontros formativos registrados por meio de fotografias e gravações de áudio, entrevistas semiestruturadas com os cinco pedagogos, do *campus* acima mencionado. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que possibilitou análise do material coletado com vistas a compreender o objeto proposto. Para tanto, utilizamos a Análise de Conteúdo como método para organização e interpretação dos dados. Nesse sentido, constatou que o trabalho coletivo e aprendizagem colaborativa no próprio ambiente de trabalho é um dos fatores que pode contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do sujeito. A realização desses encontros serviu como um elemento estimulador de mudança, o qual ajudou os profissionais (pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa) a repensarem e ressignificarem suas práticas por meio do estudo, da pesquisa, do trabalho coletivo e compartilhado, e da reflexão crítica e sistematizada, despertando neles o desejo de mudança e a necessidade de uma aprendizagem permanente. A partir dessa experiência formativa desenvolvida com o grupo e dos resultados gerados pelo questionário avaliativo, chegou-se ao produto da pesquisa com o título “Formação continuada de pedagogos para apoio à docência na Educação Profissional e Tecnológica”.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional. Formação Continuada. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogo.

ABSTRACT

This research addresses questions related to the analysis of the research line: Teacher training processes for the technological teaching of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas and had as objective to analyze in which aspects the participation in a process of elaboration of a proposal for the Continuing education for teachers of Vocational and Technological Education contributes to the professional development of pedagogues at the Rio Branco campus of the Federal Institute of Acre. The research was carried out in the period from August to September of 2017, in the evening shift. The fundamentals of the methodology were subsidized by Research-Action, consolidated from an Action Plan, consisting of four phases: diagnosis, elaboration, execution and evaluation. We used as instrument for data collection: application of diagnostic questionnaires and evaluative questionnaire; notes in the field diary and the realization of five formative meetings recorded through photographs and audio recordings, semistructured interviews with the five pedagogues, from the aforementioned campus. The research had a qualitative approach, which made possible the analysis of the collected material with a view to understanding the proposed object. To do so, we use Content Analysis as a method for organizing and interpreting the data. In this sense, he found that collective work and collaborative learning in the workplace itself is one of the factors that can contribute to the professional and personal development of the subject. These meetings served as a stimulating element of change, which helped professionals (researcher and research subjects) to rethink and re-signify their practices through study, research, collective and collective work, and critical and systematized, awakening in them the desire for change and the need for lifelong learning. Based on this training experience developed with the group and the results generated by the evaluative questionnaire, the product of the research was entitled "Continuing education of pedagogues to support teaching in Professional and Technological Education".

Keywords: Professional development. Continuing Education. Professional and Technological Education. Pedagogist.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.....	36
Figura 2	Prédio da Reitoria.....	57
Figura 3	Organograma Institucional do IFAC.....	58
Figura 4	Percursos metodológicos da pesquisa.....	113
Figura 5	Organograma geral do *campus*.....	119
Figura 6	Fases da pesquisa-ação.....	130
Figura 7	Fases da análise de conteúdo.....	134
Figura 8	Proposta de plano de ação.....	148
Figura 9	Dinâmica “Como estou? Do que preciso?.....	154
Figura 10	Registro das respostas dos participantes.....	156
Figura 11	Grupo de discussão sobre formação continuada de professores.....	166
Figura 12	Apresentação sobre formação de professores (Parte 1).....	174
Figura 13	Apresentação sobre formação de professores (Parte 2).....	177
Figura 14	Apresentação das atividades do 3º encontro de pedagogos..	180
Figura 15	Algumas reflexões sobre educação profissional.....	188
Figura 16	Roda de conversa sobre educação técnica e educação tecnológica.....	199
Figura 17	Metodologia do Arco de Maguerez.....	200
Figura 18	Reflexões sobre a metodologia do Arco.....	205
Figura 19	O que os encontros representaram para cada participante?..	211
Figura 20	Resultado da dinâmica do alfabeto.....	214
Figura 21	Momento de aplicação do questionário avaliativo.....	215
Figura 22	Registro da dinâmica “Como estou? O que mudou? Do que preciso?”.....	218

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Atuação do pedagogo no Instituto Federal do Acre.....	80
Quadro 2	Relação de pedagogos do Ifac.....	81
Quadro 3	Relação de cursos em andamento.....	86
Quadro 4	Perfil profissional dos pedagogos.....	116
Quadro 5	Reconhecimento do contexto da pesquisa.....	124
Quadro 6	Processo de escolha das temáticas.....	125
Quadro 7	Proposta de plano de ação para os encontros com os pedagogos.....	126
Quadro 8	Síntese das fases da pesquisa-ação.....	130
Quadro 9	Resultado da pergunta sobre as condições de atuação do pedagogo no *campus* Rio Branco.....	159
Quadro 10	A formação continuada de professores da ETP no *campus* Rio Branco: vivências e práticas.....	167
Quadro 11	Tipos de formação continuada de professores no CRB...	174
Quadro 12	Avaliação dos encontros.....	178
Quadro 13	Resultado do roteiro de estudo 1 (questão 1).....	182
Quadro 14	Resultado do roteiro de estudo 1 (questão 2).....	183
Quadro 15	Resultado do roteiro de estudo 1 (questão 5).....	184
Quadro 16	Resultado do roteiro de estudo 2 (questão 1).....	186
Quadro 17	Proposta do plano de formação continuada de professores da EPT.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cotep	Coordenação Técnico-Pedagógica
CRB	*Campus* Rio Branco
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IDM	Instituto Dom Moacyr
Ifac	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TAEs	Técnicos em Assuntos Educacionais

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 14

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CONTEXTO HISTÓRICO..... 20
2.1 **A educação profissional em diferentes contextos**..... 20
2.2 **Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais**..... 30
2.3 **O contexto da Educação Profissional no Acre**..... 44
2.3.1 A educação profissional no Acre: caminhos percorridos..... 48
2.3.2 A Educação Profissional no Instituto Federal do Acre..... 52

3 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA..... 60
3.1 O pedagogo da Educação Profissional..... 60
3.1.1 O pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica do Ifac – *campus* Rio Branco..... 79
3.2 O papel do pedagogo e o desenvolvimento profissional de professores em processo de formação continuada..... 88
3.2.1 A formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica..... 102

4 TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA..... 112
4.1 Abordagem e modalidade de pesquisa..... 113
4.2 Definição do tema e objeto de estudo..... 114
4.3 Sujeitos e lócus da pesquisa..... 115
4.4 Instrumento e procedimentos para coleta dos dados..... 120
4.5 A pesquisa-ação como método de pesquisa..... 125
4.6 Organização e interpretação dos dados da pesquisa: Análise de Conteúdo como opção..... 132

5 O PAPEL DO PEDAGOGO DA EPT NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM PLANO DE AÇÃO EM AÇÃO..... 136
5.1 Reconhecimento da realidade social e das percepções dos sujeitos da pesquisa..... 138
5.2 A construção de um plano de ação de formação continuada.. 148
5.3. Um plano de ação como proposta formativa para os pedagogos da EPT: o pedagogo e a formação continuada de professores..... 151
5.3.1 O primeiro encontro: O papel do pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica..... 152
5.3.2 O segundo encontro: Reflexões sobre formação continuada de professores..... 164
5.3.3 O terceiro encontro: Conhecendo a educação profissional em diferentes contextos..... 179
5.3.4 O quarto encontro: Educação Tecnológica – construindo uma 193

proposta formativa.....
5.3.5 O quinto encontro: Compartilhando um plano de formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica..... 206
5.4. Contribuições e desafios de um processo formativo: implicações para a construção do produto..... 219
5.4.1 Os encontros..... 220
5.4.2 Implicações para a construção do produto..... 227

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 228

7 REFERÊNCIAS..... 236

APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada..... 244
APÊNDICE B - Questionário..... 245
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE..... 246
APÊNDICE D – Plano de ação..... 248
APÊNDICE E – Planos dos encontros..... 255
APÊNDICE F – Roteiro de estudo..... 263
APÊNDICE G – Roteiro de estudo..... 266
APÊNDICE H – Roteiro de estudo..... 268
APÊNDICE I – Roteiro de estudo..... 271
APÊNDICE J – Questionário avaliativo..... 273

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar sobre Educação Profissional e Tecnológica é algo novo e desafiador, uma vez que tenho menos de dois anos de experiência nessa área. Para vislumbrar o vivido, parto da minha carreira na educação, que começou muito antes da minha formação em Pedagogia. Em 2004, fui admitida no serviço público como assistente administrativa de uma escola de Educação Infantil do município de Rio Branco, no Acre. Nessa escola, passei dez anos.Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar a rotina de uma coordenadora pedagógica.

Do seu trabalho, lembro-me de que ela estava sempre ocupada fazendo cartazes, recortando atividades, selecionando materiais para o planejamento, fazendo pinturas, costurando fantoches, pesquisando imagens para elaboração de atividades para os alunos, organizando as festas (folclóricas, juninas, natalina, dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores), fazendo lembrancinhas e outras atividades. Muito querida por todos, ela sempre estava disposta a ajudar os professores em qualquer atividade proposta.

O planejamento do ensino acontecia semanalmente, ali eram elaboradas sequências de atividades com base no plano de curso da escola e nos livros didáticos. O foco principal do planejamento estava na produção dessas sequências, cujo objetivo era ensinar ou transmitir o conteúdo proposto para o bimestre.

Nesse percurso, mais precisamente em 2006, comecei o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Acre. Nessa instituição, tive a oportunidade de aprender o que é educação numa perspectiva acadêmica e científica, ampliando o meu olhar do senso comum. A partir dos estudos realizados, passei a compreender que o papel da coordenadora pedagógica estava para além das práticas vivenciadas por mim, que sua atuação perpassa questões burocráticas e lúdicas. Sua ação estaria voltada, principalmente, para a organização do ensino, do processo de aprendizagem dos alunos e professores, enfim, compartilhando e articulando saberes pedagógicos primordiais à prática docente (PIMENTA, 2002).

Durante minha trajetória profissional como pedagoga, desde 2010, atuei como professora no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos até o primeiro semestre de 2015. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer e receber orientação pedagógica de outras coordenadoras. As atividades no

planejamento sempre estavam voltadas para elaboração de sequências de atividades com foco nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir do conteúdo proposto. Não tínhamos momentos de estudo e reflexão sobre a nossa prática. Vários problemas nos atingiam no cotidiano da sala de aula como, por exemplo, a indisciplina dos alunos e a violência no horário do recreio. Apesar de tudo isso, não parávamos para discutir e analisar de maneira coletiva os entraves presentes e procurar caminhos para resolver tais situações. Nossa atenção estava no cumprimento do currículo, nas avaliações externas, nos alunos que estavam abaixo da média. Essas vivências nos levaram a refletir, questionar e a buscar conhecer sobre a função desses profissionais no espaço escolar.

Essa realidade vivenciada por nós tem uma semelhança com o trabalho descrito por Franco (2008), numa pesquisa realizada com os coordenadores da rede pública, na qual constatou que os referidos profissionais percebem-se aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito e têm pouco retorno no que se refere às mudanças na estrutura da escola, gastam grande parte do tempo atendendo pais ou organizando eventos, festividades e/ou projetos solicitados pela secretaria de educação ou direção da escola. Estão atordoados com a indisciplina dos alunos e com a falta dos professores, sempre precisam dar um “jeitinho” para que os alunos não fiquem sem aula e destinam grande parte de seu tempo a atividades burocráticas.

Dessa maneira, o espaço para o planejamento tem se tornado mínimo, destinando-se para elaboração de atividades sem uma perspectiva crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica, ficando as atividades conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso e na prática em si mesma.

Acreditamos que esse formato de organização das práticas pedagógicas desses profissionais, pedagogos especialista[1], não são realizadas por má fé ou descompromisso com a oferta de um ensino de qualidade, mas, talvez, seja por causa de uma formação inicial insuficiente ou pela falta de uma formação continuada

[1]Libâneo (2001) descreve três tipos de pedagogos: *lato sensu, stricto sensu* e ocasionais. O pedagogo especialista estaria contemplado no segundo tipo de pedagogo, *stricto sensu.* Aquele que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, vem trabalhar com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

que contemple seus anseios e questionamentos, ou seja, uma formação continuada que colabore para a formação de sujeitos questionadores, pesquisadores, críticos, reflexivos e investigadores da própria realidade.

O mundo contemporâneo vem passando por inovações tecnológicas em vários campos, como a informática, a microeletrônica, a bioenergética, exigindo da escola sua contribuição na formação de cidadãos trabalhadores com novas competências e habilidades, capazes de exercer com autonomia, criatividade e criticidade seus papéis como cidadãos na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse sentido, faz-se necessária a formação de um novo educador com autonomia intelectual, reflexivo, inovador e criativo (LIBÂNEO, 2001). Para tanto, necessitamos de profissionais que contribuam no fazer pedagógico ou como diz Libâneo, precisamos de

> [...] pedagogos escolares, com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2001, p. 24-25).

E, nesse contexto, ainda destacamos as palavras de Oliveira e Guimarães (2013, p. 95),quando descrevem as ações do coordenador pedagógico como

> [...] um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Perceber o papel do pedagogo, nessa perspectiva,é compreender sua atuação na condução dos trabalhos de forma coletiva, colaborativa e reflexiva, ou seja, como um mediador, coordenador e formador de professores no âmbito escolar. Sua atribuição vai muito além de um organizador de festas e eventos. Seu trabalho é essencial para os processos pedagógicos no âmbito escolar. Quando seu trabalho perde o foco das questões de ensino e aprendizagem, a escola e a comunidade perdem um colaborador da ação pedagógica e ganham um burocrata.

O olhar sobre o trabalho do coordenador pedagógico sofreu mudanças no decorrer da minha vida profissional. A análise crítica sobre sua práxis pedagógica foi sendo construída à luz de alguns teóricos que trabalham com o referido tema. E o interesse em pesquisar e aprofundar mais sobre a ação dos pedagogos foi se solidificando.

No segundo semestre de 2015, comecei um novo percurso profissional, tornei-me servidora pública federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre –Ifac, por meio de um concurso público para o cargo de pedagoga. Imersa nesse novo ambiente, outras perguntas e dúvidas foram surgindo, as mais emblemáticas seriam: o que é Educação Profissional e Tecnológica – EPT? Qual a importância e o objetivo dessa modalidade de ensino para a sociedade?Qual é o papel do pedagogo e quais práticas poderiam ser realizadas por ele nessa instituição federal?

Partindo desse contexto, ao participar dos primeiros encontros com os pedagogos da Rede Ifac[2], no final do ano de 2015, encontro esse promovido pela Pró-Reitoria de Ensino por meio da Coordenação Pedagógica, em diálogo com os demais participantes e durante todo o processo de capacitação, observamos que todos estavam imersos num ambiente cheio de dúvidas e anseios, inclusive eu, que não tinha experiência profissional nenhuma como pedagoga técnica. Anseio esse em conhecer e compreender os fundamentos epistemológicos que servem de base para a educação nos institutos federais e a orientam, bem como de encontrar seu lugar dentro do Ifac.

Com o passar dos meses, percebi que meu trabalho como pedagoga estava voltado para realização de um trabalho burocrático, mas também envolvia o desenvolvimento de atividades formativas com os meus pares, colaborando no planejamento de ações que contribuíssem para nossa atuação profissional como pedagogos críticos e reflexivos sobre a prática educativa, principalmente, atuando na elaboração de atividades voltadas para a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Surge, então, a inquietação de saber qual é o papel do papel do pedagogo no contexto de criação e funcionamento do Instituto Federal do Acre (Ifac) e em que

[2]Essa Rede faz referência a todos os *campi* que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre: *campus* Rio Branco, campus Avançado Baixada do Sol, *campus* Cruzeiro do Sul, *campus* Tarauacá, *campus* Sena Madureira e *campus* Xapuri.

aspecto a participação no Grupo de Discussão sobre EPT, no sentido de elaborar uma proposta de formação continuada para os professores da EPT, colabora/contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do *campus* Rio Branco.

Esta pesquisa torna-se relevante para nós, uma vez que setrata de uma pesquisa que colabora na nossa atuação profissional, já que trabalhamos diretamente com os pedagogos dos *campi* no desenvolvimento de ações que contribuam para o desenvolvimento profissional destes. Além disso, a realização desta pesquisa está diretamente alinhada aos objetivos do mestrado profissional, que proporciona aos pesquisadores, ao mesmo tempo, a realização da pesquisa científica e seus impactos no meio social (o ambiente de trabalho).

No sentido de alcançar respostas para a nossa problemática de pesquisa, este trabalho foi organizado em seis partes:

Na primeira seção – Considerações iniciais – fazemos uma breve explanação sobre o nosso objeto de estudo e apresentamos os participantes da pesquisa. Na segunda seção – Educação Profissional e Tecnológica: concepções, finalidades e contexto histórico – apresentamos o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil, destacando a dualidade historicamente presente entre a Educação Geral e Educação Profissional, assim como algumas discussões presentes na literatura acadêmica acerca dos conceitos de Educação Profissional e Tecnológica e a educação profissional no Acre.

Já na terceira seção – Atuação do pedagogo no desenvolvimento profissional de professores da educação profissional – apresentamos uma breve explanação sobre a atuação do pedagogo numa instituição de ensino, focalizando, principalmente, sua atuação na educação profissional. Além disso, trazemos discussões em torno da atuação deste profissional na formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. Na quarta seção, intitulada “Tecendo os caminhos da pesquisa”, descrevemos todo processo metodológico da pesquisa (desde o tipo de abordagem da pesquisa até a organização e interpretação dos dados).

Na quarta seção – Tecendo os caminhos da pesquisa – apresentamos os caminhos trilhados para realização da pesquisa. Delineamos a abordagem e modalidade de pesquisa, a definição do tema e objeto de estudo, os participantes e

lócus da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para coleta dos dados, a metodologia utilizada para realização da pesquisa e o método para análise dos dados.

Na quinta seção – O papel do pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica na formação continuada de professores: um plano de ação em ação - apresentamos o resultado da pesquisa de campo, na qual partimos do reconhecimento da realidade social dos participantes da pesquisa, bem como destacamos a fase de planejamento, implantação e avaliação das atividades do Plano de Ação desenvolvido com os membros da Coordenação Técnico-Pedagógica (pedagogos e a coordenadora da Cotep). Por fim, na sexta seção, encerramos este trabalho com as considerações finais, retomando nossas questões de estudo, objetivos da pesquisa, bem como apresentando algumas inferências resultantes deste trabalho de pesquisa.

Esperamos que este trabalho contribua para o desenvolvimento profissional de pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica, bem como nos leve a refletir sobre as possibilidades formativas no próprio ambiente de trabalho, tomando como base orientadora para esse processo formativo uma prática reflexiva, colaborativa e participativa entre os participantes.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL:concepções, finalidades e contexto histórico

No sentido de contextualizar o campo de atuação dos pedagogos na educação profissional, apresentamos, nesta seção,um breve contexto histórico da Educação Profissional no Brasil, desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até os Institutos Federais, destacando a dualidade historicamente presente entre a Educação Geral e Educação Profissional, bem como algumas discussões presentes na literatura acadêmica, a exemplo de Durães (2009), Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2008), Silveira (2007), entre outros, acerca dos conceitos de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, apresentaremos o contexto da educação profissional no Acre.

2.1 A educação profissional em diferentes contextos

A sociedade contemporânea está imersa no mundo da tecnologia e da informação. O mundo do trabalho e a formação profissional, dentro desse contexto complexo, precisa acompanhar esses processos de mudanças e incertezas que interferem diretamente no nosso modo de vida, pois o conhecimento produzido ontem já não atende mais às demandas sociais, políticas, econômicas dos dias atuais. Como parte dessa sociedade, a escola não pode seguir com os mesmos costumes, concepções e práticas pedagógicas num mundo que se diz globalizado.

Em torno da Educação Profissional, no Brasil, pesquisas nos mostram que o modo de pensar essa modalidade de ensino não se limita, simplesmente, ao saber fazer, ao manusear uma máquina ou ferramenta, ao desenvolvimento de tarefas de maneira mecânica e ao objetivo de formar o sujeito para atender às demandas do mercado econômico, mas envolve uma educação contextualizada, reflexiva, crítica, que tem na relação educação, ciência, tecnologia e trabalho a formação do ser humano capaz de pensar e agir de maneira intencional, utilizando a tecnologia para o desenvolvimento e bem estar da coletividade.

No contexto da literatura acadêmica, temos visto estudos acerca da concepção de educação profissional numa perspectiva técnica ou tecnológica, por exemplo, a de Durães (2009), que apresenta um estudo sobre esses termos com

seus diferentes significados em contextos históricos distintos. Entender esses conceitos e concepções é algo complexo, pois estão relacionadas a modelos de educação presentes em um determinado contexto histórico e social. Nesse sentido, Manfredi nos diz que

> [...] há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-industrial, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro (MANFREDI *apud* DURÃES, 2009, p.163).

Com base nessas considerações, buscamos descrever aspectos históricos que contribuíram para as diferentes concepções e finalidades da educação profissional em nosso país. A história da educação profissional nos mostra que essa modalidade de ensino foi criada para os menos favorecidos, visando sempre à formação técnica de trabalhadores para o mercado de trabalho, negando-lhes o direito de uma formação crítica e humanística.

Segundo Moura (2007), na educação para a elite, ou seja, para os mais abastados, o ensino era voltado para uma formação acadêmica, tendo como fim a formação da nova ou futura elite dirigente do país e dos profissionais mais valorizados na carreira profissional. De outro modo, estava a educação profissional voltada para a população marginalizada e desafortunada do nosso país. A educação, portanto, cumpria seu papel de acordo com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a

> [...] formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes (MOURA *et al*., 2015, p. 1059).

Até o século XIX, tínhamos uma educação geral voltada para uma minoria, a elite. E a educação profissional era pensada e organizada pela sociedade civil, como por exemplo, as Corporações de Ofícios que formavam os homens livres, as Escolas de Fábricas, nas quais o ensino e a aprendizagem de ofícios se davam no interior de alguns estabelecimentos industriais, os Liceus, instituições não estatais, que instruíam para a produção de produtos manufaturados.

Nessa conformação de educação profissional, não temos presente o interesse dos governantes em organizar e oferecer uma formação profissional para a população com vistas ao desenvolvimento econômico do país, uma vez que a demanda socioeconômica baseada na mão-de-obra escrava e agroexportadora não exigia essa formação profissional para o povo. Nesse período, o que temos é um processo de discriminação e exclusão social na educação brasileira (CANALI, 2009). Moura reforça essa ideia quando diz que

> A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2007, p. 5).

Ainda de acordo com Moura (2007, p. 6), a educação profissional tem "sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias.

Com o processo de urbanização e industrialização, a educação profissional, no Brasil, ainda no início do século XX, especificamente em 23 de setembro de 1909, foi instituída pelo Estado de forma organizada e sistematizada, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices[3], em diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto 7.566.Tais instituições deveriam ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito, sendo geridas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Segundo Kuenzer (2007), a educação profissional foi criada numa perspectiva de ordem social, moral e assistencialista para a população desafortunada, tendo como finalidade educar os jovens para a formação do caráter moralizador através do trabalho.

---

[3] Em cumprimento a esse Decreto-lei, as Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas no ano de 1910, em 19 Estados da Federação. Aqui, é necessário fazermos um parêntese e esclarecermos que não é que no Brasil não existisse, até então, o ensino profissional proposto pelo Governo Central, quer Colonial ou Imperial, para todo o país (SOUZA, 2002).

Essa rede de escolas de Aprendizes e Artífices não logrou com qualidade e eficiência, pois estas não possuíam infra estrutura adequada, recursos suficientes para o desenvolvimento do ensino, da formação e qualificação dos mestres (professores), restringindo-se ao ensino da prática pela prática, ou seja, uma educação reduzida ao conhecimento empírico. Contudo, esse modelo inicial de organização sistemática de educação profissional foi a base para a implantação da Rede de Escolas Técnicas do Brasil (CANALI, 2009).

Até o início do século XX, temos presente uma concepção de educação profissional assistencialista, voltada para os “desvalidos da sorte”, e tinha a função moralizadora do caráter do sujeito por meio do trabalho.

> As décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho. A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema de 1942 e 1943 de onde resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas (CANALI, 2009, p. 9).

Com o processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e com o fortalecimento da indústria nacional desencadeado pela 2ª guerra mundial, exigia-se, no Brasil, um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços.

No cenário mundial, nesse período da Segunda Guerra, temos a presença dos países dominantes, em especial dos Estados Unidos, que começam a estabelecer acordos, tratados e novas alianças na busca de unir forças com os demais países aliados, sendo o Brasil um deles. A educação é vista como elemento fundamental para elevação e fortalecimentos das nações (SILVEIRA, 2007).

Segundo Silveira (2007), várias ações internacionais influenciaram e contribuíram para se pensar a educação no Brasil, em especial a educação profissional. Temos, entre elas, a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, em 1943, por meio da Recomendação de nº XV - que trata do ensino industrial e a Resolução XXVIII - que trazia discussões em torno da educação e cultura como elementos fundamentais para o desenvolvimento

das Américas. Para tanto, salientavam que os governos, individualmente, ou por meio de convênios, deveriam tomar providências destinadas a elevar o nível educacional. Silveira relata que

> No Brasil, essa Resolução influenciou o ensino profissional para indústria, levando o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a articular junto a autoridades educacionais norte-americanas, representadas pela Inter-American Foundation Inc., um programa de cooperação educacional, que seria assinado, em 1946, pelo novo Ministro, Raul Leitão. O acordo tinha o objetivo de promover a aproximação entre os dois países, por meio do intercâmbio de educadores, idéias e métodos de ensino (op. cit.). Tal acordo imputou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) para atuar como órgão executivo na aplicação do citado programa de cooperação educacional, que contaria com a participação de um representante norte-americano — Representante Especial da Inter-American Educational Foundation Inc. (SILVEIRA, 2007, p. 116).

A CBAI contribuiu para o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionadas à educação, em especial,à educação profissional. Atuou, também, no treinamento de professores e técnicos, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas para educação profissional (SILVEIRA, 2007).

No Brasil, com a Reforma Capanema[4], a educação profissional foi organizada de maneira a habilitar o sujeito para uma atividade técnica, com vistas a atender o mercado de trabalho, não habilitando-o para ingresso na educação superior. Os cursos oferecidos, portanto, eram destinados aos sujeitos que vislumbravam ingressar no mercado de trabalho, que viam na educação profissional uma possibilidade ascensão social. Temos, neste momento, na educação profissional, as bases legais[5] que normatizam essa formação profissional para cada ramo da economia (MOURA, 2007). Moura ainda esclarece que

---

[4] Até 1940, não havia uma legislação educacional única para todo o país, e cada Estado da federação organizava a educação da forma que considerasse melhor. Entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas, também conhecidas como Reforma Capanema, referenciando-se a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública da década de 1940. As Leis Orgânicas se constituíram em um conjunto de seis Decretos-Leis para a reforma dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (ALMEIDA e SUHR, 2012, p. 88).

[5] Os principais decretos foram os seguintes: Decreto-Lei nº 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino secundário; Decreto-Lei nº 4.073/42 Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei nº 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto-Lei nº 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (MOURA,2007).

> Assim sendo, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginasial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. A vertente profissionalizante parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2007, p. 9).

Corroborando, Canali (2009) afirma que os cursos profissionalizantes eram destinados àqueles que não fossem ingressar na educação superior e que esses cursos tinham o objetivo de formar, para o mercado de trabalho, jovens desprovidos financeiramente e socialmente. Enquanto que, para a elite, tínhamos uma educação humanística e científica que dava suporte para o ingresso nas universidades.

Nesse período, além de o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação e da Saúde, ser responsável pelo ensino industrial, ele delega ao setor privado a possibilidade de gerenciar a formação profissional a serviço do mercado de trabalho, como foi estabelecido nos Decretos nº 4.048/1942 e 8.641/1946 (cria o Senai e Senac), que focalizam a formação profissional num aspecto meramente técnico, ignorando a dimensão humana ao defender os interesses do capital. Almeida e Suhr relatam que:

> Dessa forma, é possível perceber que as ações legais desenvolvidas, naquela época, pelo Estado demonstravam uma preocupação em atender às necessidades de desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Buscou-se adequar a escolaridade oferecida à população às necessidades de produção, invertendo o papel do ensino público, que, em vez de formar cidadãos com plenas condições de participarem de forma efetiva na sociedade, preocupou-se em formar trabalhadores instrumentais (ALMEIDA; SUHR, 2012, p. 89).

Outro momento de estruturação da educação brasileira foi no processo de construção e consolidação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB - Lei nº 4.024/61[6]. Esta faz referência a todos os níveis de ensino e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino, proporcionando a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e dá plena equivalência entre

[6] Todavia, somente a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manifesta a articulação, sem restrições, entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, colocando-se, formalmente, um fim na dualidade de ensino. No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior (CANALI, 2009, p.11).

todos os cursos do mesmo nível, possibilitando o acesso de todos à educação superior (MOURA, 2007).

Conforme estava previsto na Lei nº 4.024/61, Art. 69, alínea “a”, “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação.”

> A Lei 4.024/61 representa a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico, pois a partir daí os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar ao Ensino Superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir (TAVARES, 2012, p. 6).

Apesar dos avanços obtidos, verificamos a permanência da dualidade presente nesta concepção de educação.

Em 1971, durante o governo militar, há uma profunda reforma na educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71[7], pela qual se busca estruturar a educação de 2º grau como profissionalizante para todos, acabando com a dualidade no ensino propedêutico voltado para a elite e o profissionalizante para os filhos de trabalhadores. Essa reforma teve como justificativa atender à nova fase de industrialização e desenvolvimento do Brasil, tornando-se indispensável para a formação de mão-de-obra qualificada para suprir tais necessidades. Esse movimento ficou conhecido como milagre brasileiro (MOURA, 2007).

A reforma proposta por essa lei atingiu, principalmente, a educação de grau primário e o grau médio, especificamente os denominados de primário, ginásio e o colegial, definidos pela Lei nº 4.024/61, os quais passaram a ser chamados de 1º Grau (primário e o ginásio) e 2º grau (o colegial). Com essa reforma, tivemos vários avanços na educação: a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente estabelecido às quatro primeiras séries; a extinção do exame de

[7] A LDB 5.692/1971 introduz modificações na estrutura do ensino, entre elas, a pretensa eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando-se, a partir de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho. Ao Ensino de 1º Grau cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional (CANALI, 2009,p. 13).

admissão ao ginásio[8]; e o caráter de profissionalização dado ao ensino de 2º grau de maneira compulsória.

Nesse período, temos, no currículo, uma ênfase maior na formação profissional do que na formação geral do estudante, reduzindo os conteúdos relacionados às ciências, artes e letras, uma vez que essa concepção de educação estava atrelada à própria concepção de desenvolvimento do país, dando maior valor à formação instrumental e técnica (MOURA, 2007).

Apesar dos avanços conquistados, o projeto de profissionalizar o ensino de 2º grau estabelecido na Lei não ocorreu de maneira satisfatória, tendo em vista o alto índice de evasão, repetência e a compulsoriedade limitou-se ao ensino público, sendo oferecido de forma precária, principalmente, nos sistemas estaduais de educação. No âmbito privado, o ensino continuou ministrado com base num currículo propedêutico, o qual levou alunos provenientes da classe média a buscarem a formação nas escolas particulares, com vistas a ingressar na educação superior. Canali explica, ainda, que:

> Na contramão desse quadro de insucesso, registrou-se, nos anos de 1960 e 1970, a valorização acentuada da mão-de-obra formada nas Escolas Técnicas Federais que era absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais, quase na sua totalidade, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas. Diante desse quadro auspicioso, a demanda por matrículas nos diversos cursos oferecidos apresentou um aumento de 1.000% no período de 1963/1973. Consequentemente, milhares de técnicos foram colocados à disposição do mercado de trabalho até este atingir a saturação decorrente do processo de recessão na década de 1980 (CANALI, 2009, p. 14).

Observamos que o desenvolvimento qualitativo desses cursos variou entre as esferas federais e estaduais, uma vez que a primeira tinha melhores condições administrativas, financeiras e pedagógicas para oferta e realização dos cursos, principalmente, na vertente industrial, como foi o caso das Escolas Técnicas Federais. Isso fica explícito nas declarações de Moura:

> Nessa perspectiva, cabe mencionar o grande contingente de técnicos de nível médio formados nas ETFs que atuam na PETROBRAS, na Vale do Rio Doce, nas concessionárias de energia elétrica, nas concessionárias de serviços de abastecimento de água e saneamento, nas empresas de telecomunicações e em muitas outras empresas de pequeno, médio e grande porte. Igualmente, significativa é a quantidade de estudantes

[8] Exame este proposto pela Lei nº 4.024/1961.

> egressos das ETFs que continuaram seus estudos sem nível superior, imediatamente após a conclusão do respectivo curso técnico ou posteriormente. Esse último dado revela inclusive que as ETFs, em função das condições diferenciadas que tiveram, na maioria dos casos não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971 (MOURA, 2007, p. 13).

Historicamente, no Brasil, percebemos que a educação profissional se originou, predominantemente, com base numa concepção assistencialista, destinada às classes menos favorecidas, em que a formação para o trabalho era associada a uma herança colonial escravista, as quais não necessitavam de instrução para execução de atividades. Somente a partir do século XX a educação profissional passou a ser vista pelo poder público como estratégia para o desenvolvimento do país, passando de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva técnica de formação de operários para o mercado de trabalho.

Como foi apresentado, no início da década de 70, entrou em vigor a Lei 5.692/71, que tornava todo o ensino de 2º grau profissionalizante. Contudo, isso ficou somente contemplado na letra da lei, por vários fatores já mencionados, permanecendo, na prática, a dualidade na educação do povo. Com aprovação de outras leis e pareceres[9], essa obrigatoriedade foi sendo flexibilizada, conforme explica Moura, quando fala que

> Nesse processo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas estaduais de ensino (MOURA, 2007, p. 14).

Saindo de um período ditatorial e de redemocratização, nas décadas de 80 e 90, intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças e de novos rumos para a educação brasileira, pois o mundo do trabalho vem passando por transformações, requerendo um profissional qualificado e que esteja sempre atualizado e acompanhando as mudanças e os avanços tecnológicos.

[9] A Lei nº 5.692/1971 foi sendo gradualmente flexibilizada através do Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação e da Lei nº7.044/1982 (MOURA, 2007).

Nesse contexto, na esfera educacional, temos presente a divergência entre aqueles que defendem uma escola pública, laica e gratuita como direito de todos eaqueles que defendem uma perspectiva mercadológica de prestação de serviço, diminuindo, assim, a intervenção do Estado, que gasta muito e não presta um serviço de qualidade (MOURA, 2007).

É construído um primeiro projeto de Lei de LDB apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que propõe a integração entre formação profissional e formação geral. “Nessa proposta, o papel do ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo” (MOURA, 2007, p. 15).

Contudo, esse modelo de educação não é configurado na lei devido à divergência de interesses já mencionados. O que tivemos foi a estruturação de uma educação técnica e tecnológica construída paralelamente ao sistema regular de ensino, reforçando a dicotomia entre educação profissional destinada àqueles que necessitam ingressar no mercado de trabalho e a educação propedêutica para outros que almejam ter acesso ao ensino superior, em busca de uma profissão mais valorizada culturalmente e socialmente.

Com intuito de regular o § 2 º do Art.36 e os arts. 39 a 42 da LDB nº 9.394/96 foi criado o Decreto nº 2.208/97, que separou obrigatoriamente a educação profissional do ensino regular, como está disposto em seu Art. 2º

> A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Além disso, a educação profissional foi estruturada em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O primeiro nível era direcionado à profissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia. O segundo nível era destinado aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio. E, por fim, o tecnológico, que correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Nesse cenário, a educação profissional tinha como objetivo qualificar, capacitar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos

trabalhadores, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Segundo Tavares (2012), a forma como foi organizada a educação profissional, reforçando a dualidade estrutural, ocorreu por três motivos: a necessidade de evitar que as escolas técnicas formassem profissionais que seguissem o ensino superior em vez de ingressarem no mercado de trabalho; tornar a ofertar e custeio dos cursos mais baratos tanto para rede pública como privada; e promover mudanças na estrutura curricular dos cursos técnicos, contribuindo para a inserção dos egressos de maneira mais rápida no mercado de trabalho.

Essa separação não aconteceu desvinculada dos interesses políticos e econômicos do período, mas veio atender às demandas da reforma numa lógica neoliberal, a qual visava o acúmulo de capital para a burguesia através da exploração da mão-de-obra do trabalhador brasileiro. A educação profissional chegou aos anos 2000 reforçando o dualismo no sistema de ensino brasileiro.

Uma proposta de ruptura comesse modelo de educação dualista, que desvaloriza a educação formal e cidadã do trabalhador foi o que se apresentou no início do século XXI, com a criação dos Institutos Federais, o que abordamos no próximo tópico.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais

Apesar do modelo dual de educação presente no sistema de ensino, no qual a educação profissional era concebida de forma a atender aos anseios do mercado econômico e a educação propedêutica à formação da elite dirigente, tínhamos pesquisadores na área de Trabalho e Educação que produziam conhecimentos relacionados às contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, que concebiam a formação de trabalhadores numa concepção emancipatória e defendiam um ensino unitário e politécnico.

Pesquisadores como Kuenzer (2000), Ramos, Frigotto, Ciavatta (2005), Marise Ramos (2008), Pacheco (2010) eDante Moura (2007), bem como a sociedade civil organizada, sindicatos, ONG’s, trabalhadores de modo de geral lutavam por uma educação de qualidade, que tomasse como referência para a formação do trabalhador não o mercado, mas o aspecto humano do ser. Isso veio

contribuir para as mudanças que aconteceram posteriormente à eleição, em 2002, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao assumir o governo federal em 2003, e mesmo antes, já se tinha uma intensa discussão em torno do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir as distorções de conceitos e de práticas originadas no governo anterior. Uma vez que o decreto não contemplava a então sonhada e utópica formação unitária e politécnica[10], mas separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional (MOURA, 2007, p. 19).

> Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica[6], compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para "o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno" (SAVIANI, 2003,p.140, citado por, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica nessa visão de politecnia, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade.

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado e a educação técnica profissional passa a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.1154/2004. Este traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, prevendo possibilidade de integração entre educação profissional e propedêutica. Contudo, manteve-se a forma de oferta concomitante e subsequente prevista no decreto anterior e o paralelo funcionamento de redes de ensino distintas. Frigotto *et al.* (2005) afirmam que:

> A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de

[10]Aqui se entende educação politécnica como sinônimo de educação tecnológica,ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica (FRIGOTTO et. al, 2005).

> empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO et. al, 2005, p. 195-196).

Apesar desse novo decreto (5.154/2004) representar um avanço e trazer algumas mudanças no campo educacional, não podemos deixar de perceber que ele possuía um caráter transitório. Moura (2010, p. 883) reforça esse pensamento ao falar que:

> De qualquer maneira, a possibilidade de integração entre EM e EP, constante no Decreto n. 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando a complementar a renda familiar. No entanto, esta deve ser vista como uma solução transitória, pois é fundamental avançar na direção de construir uma sociedade na qual esses jovens das classes populares tenham o direito de escolher uma profissão a partir dos 18 anos de idade (como sempre tiveram os filhos das classes média-alta e alta).

A partir dessas considerações, verificamos que o percurso da educação profissional trilhou diferentes caminhos. Num primeiro momento, a educação profissional era concebida numa perspectiva assistencialista, de controle social e de formação moral do sujeito por meio do trabalho.

Num segundo momento, ela era concebida numa perspectiva técnica, com vistas a atender à demanda de formação profissional exigida pelo mercado de trabalho, valorizando uma formação técnica, ou seja, do saber fazer, uma vez que o país encontrava-se num contexto de desenvolvimento econômico e industrial que necessitava de trabalhadores capazes de operacionalizar máquinas com produção em larga escala. Nessa perspectiva, percebemos que esses modelos de educação têm contribuído para o desenvolvimento de um currículo fragmentado e descontextualizado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, fortalecendo, cada vez mais, uma minoria.

Contudo, na primeira década do século XXI, temos, com o Decreto nº 5.154/2004, um marco inicial para a construção de um sistema de ensino enviesado pela concepção progressista, que vislumbra uma formação integral para emancipação do sujeito através do ensino médio integrado à educação profissional.O novo decreto trouxe novas expectativas mais alinhadas ao pensamento progressista brasileiro, como afirma Canali (2009, p. 17):

> O decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Diferente do decreto anterior, que estabelecia, em seu Art. 5º, uma proposta de organização curricular própria para a educação profissional e independente do ensino médio, restringindo sua oferta de forma concomitante ou subsequente, o Decreto nº 5.154/2004 amplia essa forma de oferta, conforme é previsto no Art. 4º, §1º, incisos I, II e II para: integrada, concomitante e subsequente. Além da ampliação da forma de oferta dessa modalidade de ensino, a educação profissional passa a ter como premissa para o desenvolvimento do ensino: a indissociabilidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo, a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Nesse decreto que regula a educação profissional de nível médio no Brasil, temos presente a possibilidade de oferecermos nas instituições de ensino uma educação profissional que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, ultrapassando uma visão meramente assistencialista ou técnica de formação de mão-de-obra para o mercado. Temos a oportunidade de construirmos uma educação profissional mais ampla que integre a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura no processo de formação do cidadão crítico.

> Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação

> Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Não temos a pretensão, aqui, de afirmar que, nesse período, a educação profissional não tenha contribuído para o desenvolvimento do país e não tenha avançado no sentido de minimizar a dualidade existente entre a educação geral e a educação profissional. Isso porque foi possível perceber que várias foram as conquistas na legislação brasileira, contudo, na prática, observamos que prevaleceu a dualidade na educação.

O processo histórico de Reforma da Educação Profissional[11], em 2007, não aconteceu de maneira consensual entre as instituições que formavam a rede federal, pois havia diferentes interesses em jogo. Enquanto as Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades criadas após 1994 queriam alcançar a mesma condição dos Cefets, que tinham prerrogativa de instituições de educação superior dada pelo Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, os Cefets do Rio de Janeiro e Minas Gerais desejavam alcançar o status de Universidade Tecnológica dado ao Cefet do Paraná através da Lei 11.184/2005, que lhe concedia todas as prerrogativas de uma universidade. Apesar da pressão por parte dessas instituições, o governo federal apresentou outra proposta que apresenta elementos que vão ao encontro de alguns desses interesses (iguais condições de crescimento e reconhecimento dos Cefets), mas permanecendo ainda grande resistência das instituições frente à política de governo (OTRANTO, 2012).

O marco regulatório dessa reforma e nova configuração da Rede Federal acontece com a criação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Segundo Otranto (2012, p. 204):

> O Decreto propôs uma nova engenharia organizacional à rede federal com base em uma instituição − o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – que seria constituído pela “agregação voluntária”, de instituições já existentes.

[11] Para melhor entendimento do percurso histórico dessa Reforma da Educação Profissional consulte-se o artigo da professora Dra. Celia Regina Otranto.Disponível em: <https://goo.gl/Em7TWI>

Essa agregação voluntária não foi tão voluntária literalmente, pois alguns aceitaram a reforma com medo da falta de atendimento por parte do MEC no que se refere aos aspectos administrativos e financeiros. Como esclarece Otranto, quando diz que:

> Em 23 de julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional o Projeto de Lei 3.775 (BRASIL, 2008), que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Projeto foi aprovado na forma da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2008a). A Lei nº 11.892/2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constituída pelas seguintes instituições: I − Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia − Institutos Federais; II − Universidade Tecnológica Federal do Paraná − UTFPR; III − Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca − CEFET-RJ e de Minas Gerais − CEFET-MG; IV − Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Art.1º) (OTRANTO, 2012, p. 212).

Como podemos perceber, a Rede Federal de Educação Profissional ficou constituída por quatro instituições: os Institutos Federais - IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná − UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca − CEFET-RJ e de Minas Gerais − CEFET-MG e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, sendo que esta última foi obrigada a limitar sua oferta à formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação (OTRANTO, 2012).

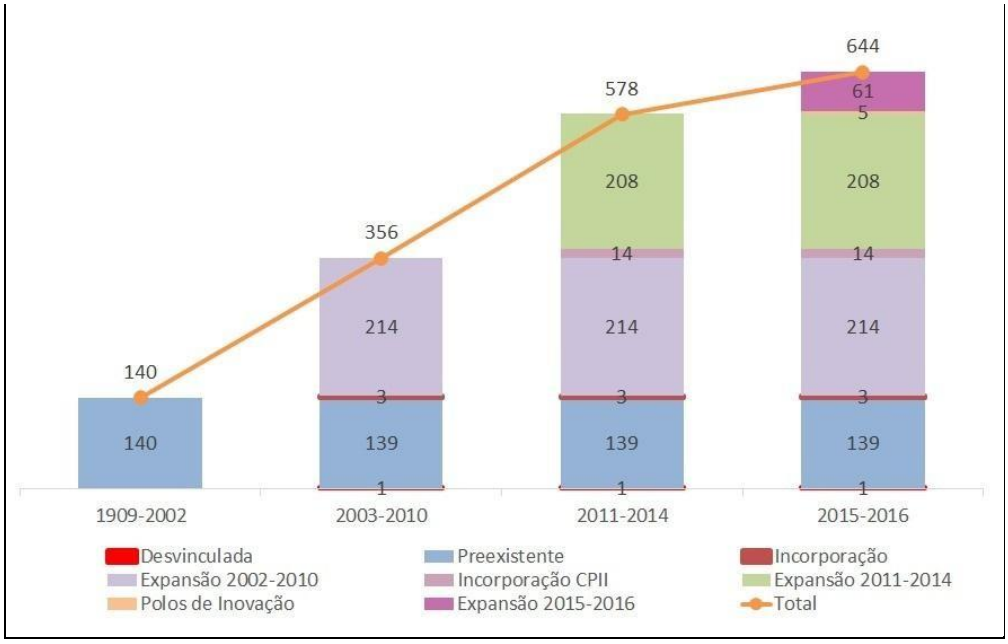
Além dessa reformulação e expansão[12] da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o presidente Lula, no início do seu governo, investiu consideravelmente na área da educação, a partir de programas como: Universidade para Todos (Prouni) - no qual foram disponibilizadas mais de 300 mil bolsas de estudo em instituições privadas; a Universidade Aberta do Brasil (UAB) - programa este de cursos superiores a distância, pelo qual foram criadas mais de 60 mil vagas públicas; e também criou dez novos *campi* universitários e quatro universidades - contribuindo para a ampliação em milhares de vagas nas universidades públicas brasileiras, entre outros (PACHECO, 2011).

[12] Na educação profissional e tecnológica (EPT), a instalação, entre 2003 e 2010, de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT e, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, tínhamos 140 escolas técnicas no país. Esse número aumentou entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação efetivou a construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos em diferentes níveis e modalidades, oferecendo formação humana e profissional ao cidadão brasileiro.

Além dos institutos federais, essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (2016)

Observamos que, nesse período, o governo federal priorizou e apostou na educação, em especial na Educação Profissional e Tecnológica como fator estratégico não apenas para o desenvolvimento econômico do país, mas, também, como fator primordial para a inserção social de milhares de brasileiros que não concluíram a educação básica.

Em se tratando dos Institutos Federais, estes são instituídos com base no que de melhor a Rede Federal tem produzido ao longo da sua história, mas

caracterizados pela ousadia e inovação em termos de proposta pedagógica, na busca de uma instituição educativa contemporânea comprometida com a justiça e equidade social (PACHECO, 2011).

> Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, representam um importante desafio para a educação profissional e tecnológica, por quanto, ao se procurar romper com a tradicional missão de vincular essa modalidade da Educação às demandas exclusivas do mercado, entra em cena, a necessidade de construção de um novo paradigma para a mesma. Não se trata, nesta ótica, de preparar o cidadão ou a cidadã para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-los e elevar o seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país (PACHECO *et al.*, 2009, p. 2).

Esse modelo de educação profissional que se forma apresenta-se como um novo paradigma, que busca superar a visão mercadológica e capitalista que, até então, prevalecia nas leis e decretos, contribuindo para perpetuação do *status quo* de uma elite dominante, a burguesia. Nessa perspectiva,

> [...] o foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias (PACHECO, 2011, p. 49).

No século XXI, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e surgem da necessidade de superação dessa dualidade existente entre o ensino profissionalizante voltado para população carente, formando sujeitos passivos e acríticos, capacitados somente para o domínio da técnica, e um ensino propedêutico voltado para uma minoria que detém o poder econômico e político.

> Para tanto, é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos (PARECER CNE/CEB nº 11/2012, p. 28).

Temos presente, nesse novo cenário da criação dos Institutos Federais, uma nova perspectiva de ensino e prática pedagógica que propõe superar essa dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, entre o saber e o saber-fazer, tendo em vista um modelo de ensino que estabeleça diálogo com os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, humanísticos e conhecimentos referentes ao mundo do trabalho. Os institutos federais rompem com uma metodologia de ensino que fortalecia a segregação social. E, ainda, vão de encontro ao ensino que valorizava o conhecimento parcial ou fragmentado. Como diz Pacheco (2011, p. 27):

> O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ganha força e espaço na Rede Federal com a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida Lei, em seu artigo 2°, define os institutos federais como sendo:

> [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multi*campi*, especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei.

No âmbito dos IFs, temos a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo garantida, prioritariamente, a oferta mínima de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio. Além dessa oferta, os institutos podem ofertar cursos de licenciatura (mínimo de 20%), disponibilizar vagas para outras graduações (tecnologia e bacharelado) e especialização *stricto sensu* e *lato sensu*.

Quanto à forma de organização pedagógica, os IFs têm como base ou fundamento a verticalização do ensino, que permite que os docentes atuem em diferentes níveis e modalidades de ensino, que os discentes compartilhem espaços

comuns, como laboratórios, proporcionando a formação acadêmica desde um curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2010).

No que se refere à estrutura dos institutos, eles são multi*campi*. Essa estrutura é uma clara definição da abrangência e atuação dos IFs para o desenvolvimento social, ambiental e tecnológico da região, como afirma Pacheco (2010, p.13):

> A estrutura multi*campi* e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Essa atuação local e regional dos IFs apresenta uma visão de educação não subordinada ao poder econômico, mas aos interesses do poder público e da sociedade onde está inserido. Buscando atender às demandas locais e regionais, é necessário que o aluno seja imerso numa prática educativa interativa com a própria realidade, identificando problemas a serem investigados e compreendidos, no sentido de produzirem conhecimentos e tecnologias capazes de transformar a própria realidade.

Apesar da estrutura dual presente no sistema de ensino brasileiro (ensino médio de um lado e educação profissional técnica integrada de outro), é nos institutos federais que temos a possibilidade de oferecermos uma educação integrada que contemple uma formação humana e cidadã.

> Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais (IFs), criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, representam um importante desafio para a educação profissional e tecnológica, porquanto, ao se procurar romper com a tradicional missão de vincular essa modalidade da Educação às demandas exclusivas do mercado, entra em cena, a necessidade de construção de um novo paradigma para a mesma. Não se trata, nesta ótica, de preparar o cidadão ou a cidadã para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-los e elevar o seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009, p. 2).

É nesse sentido que se constituem os institutos federais: contribuir para o desenvolvimento de uma educação profissional que proporcione a formação profissional, intelectual, política e humana dos sujeitos; formá-los e qualificá-los com vistas a sua atuação profissional, principalmente, colocando-os como sujeitos que contribuirão para o desenvolvimento local e regional, transformando a própria realidade social; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação superior, estabelecendo a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Contrariando a tônica do mercado capitalista, do poder hegemônico que impera na sociedade brasileira, que espera das instituições de ensino sua contrapartida na formação de profissionais apolíticos e acríticos, incapaz de visualizar as relações de poder presentes no mundo do trabalho, para os IFs está posto:

> [...] a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p. 24)

A Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos institutos, tem um compromisso com o bem-estar da humanidade através do processo educativo e investigativo de geração de conhecimento, técnicas e tecnologias colocados a favor do desenvolvimento local e regional, no qual os sujeitos (professores, alunos, comunidade acadêmica) estão inseridos.

Essas características e finalidades dos IFs estão postas e garantidas no texto da Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 6º:

> Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à

> educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Esse modelo de instituição com suas peculiaridades é um desafio não só como política pública, mas, principalmente, para os sujeitos que fazem a educação nesse ambiente tão heterogêneo que são os institutos, uma vez que é prevista a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades, apresentando um público bem diverso, exigindo de nós (professores, gestores e técnicos) conhecimentos específicos para atuar na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Assim, no sentido de conduzirmos o ensino para a emancipação do indivíduo e para a superação do dualismo existente entre formação profissional e formação básica, conhecimento científico e prática.

Além do desafio de promover a integração entre educação profissional e educação geral, os IFs são obrigados a desenvolver atividades de pesquisa, de extensão, como também de estimular e apoiar processos educativos que levem à emancipação do cidadão e à geração de renda na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

> O currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios: o princípio educativo do trabalho, e o princípio pedagógico da pesquisa, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização (BRASIL, 2012, p.31)

Ciavatta e Ramos (2011) apresentam a integração num horizonte de formação do sujeito em todas as dimensões da vida, proporcionando-lhes a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais. “O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Essa concepção de Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva ampla de formação integrada do sujeito, é contemplada em Durães, quando esta se refere à educação tecnológica. Segundo Durães (2009, p. 168),

> [...] a educação tecnológica está associada a uma formação ampla, que se preocupa em formar um sujeito profissionalmente capacitado, com um sólido embasamento científico, capaz de desenvolver e de administrar novas tecnologias, e que, acima de tudo, seja um cidadão que saiba se posicionar na sociedade em que vive.

A educação profissional tem mais de um século de funcionamento em nosso país, sendo concebida de várias formas de acordo com seu contexto histórico e social. Nesse sentido, a educação profissional é concebida desde uma visão de educação técnica (saber-fazer), ou seja, o ensino é concebido como instrução do sujeito para executar algo, e uma concepção ampla de educação tecnológica, que proporciona ao aluno uma formação integral para o exercício da cidadania. Como afirma Durães,

> [...] consideramos como educação técnica aquela que corresponde a uma formação restrita, em que o aluno é capacitado para executar tarefas, aprender técnicas de um dado ofício e/ou de uma profissão, manusear máquinas e equipamentos e, quando muito, conhecer os direitos e os deveres que o mundo do trabalho atribui ao trabalhador. Já a educação tecnológica se preocuparia em proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral. Ela objetivaria formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. Além disso, a educação tecnológica também se preocuparia com a formação integral do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões; uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido (DURÃES, 2009, p. 169).

A educação tecnológica não se limita à formação técnica do sujeito voltada para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas uma formação

integral, na qualo foco do ensino sai do mercado de trabalho e passa para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Com base em Durães (2009), essa proposta de educação tecnológica busca desenvolver um ensino dinâmico, interativo, interdisciplinar, heterogêneo, contextualizado e significativo. O aluno passa a ser sujeito ativo, crítico e autônomo nesse processo. E a escola passa a ser um espaço significativo para a vida e formação do aluno.

Corroborando com Durães, Bazzo (2015) em sua obra – Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica – apresenta uma visão de educação tecnológica que se contrapõe à concepção de educação tecnológica universitária, baseada na fragmentação do currículo, na dissociabilidade entre o conhecimento científico e o cotidiano do aluno, na cultura do treinamento, no professor como detentor do conhecimento, no modelo de ensino que cobra padronização dos alunos, na crença deque as dificuldades de ensino serão minimizadas com a inclusão de mais aulas práticas, num ambiente que desencoraja a participação ativa dos alunos e num ensino centrado na memorização e na reprodução de tarefas repetidas. Bazzo ainda diz que a razão maior para que essas mudanças no ensino nessa área sejam propostas

> [...] é a consciência de que a ciência e a tecnologia poderiam trazer maiores benefícios se fossem trabalhadas de forma diferenciada daquela como vêm sendo tratadas nas escolas de engenharia e em outras por extensão. Nesta perspectiva, parece que estes temas precisam ter um enfoque diferenciado do predominantemente mecanicista que de modo prioritário receberam, e ainda recebem, nos conteúdos trabalhados (BAZZO, 2015, p. 29).

O docente, ao compreender a Educação Profissional e Tecnológica nessa perspectiva, não tomará o conhecimento como algo imutável, pronto e acabado, sendo desvinculado de qualquer contexto histórico e social, mas como uma produção humana, dinâmica, histórica, política e social.

No sentido de verificarmos como essa concepção de educação profissional e tecnológica vem se constituindo no Estado do Acre, apresentamos, a seguir, um panorama histórico e contextualizado dessa modalidade de educação no extremo norte do país, onde os participantes da pesquisa vivenciam suas experiências profissionais e pessoais, situados na cidade de Rio Branco.

2.3 O contexto da Educação Profissional no Acre

O Acre[13] é um dos 27 estados brasileiros. Ele é o 15º em extensão territorial, com uma superfície de 164.221,36 Km², correspondente a 4,26% da Região Norte e a 1,92% do território nacional. Os limites são formados por fronteiras internacionais com Peru (O) e Bolívia (S) e por divisas estaduais com os estados do Amazonas (N) e Rondônia (L). O estado está situado num planalto com altitude média de 200 m, localizado no sudoeste da Região Norte. Possui uma população de 733.559 habitantes, distribuídos em 22 municípios, sendo as cidades mais populosas: Rio Branco (capital), Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá e Sena Madureira.

A geografia do Acre é caracterizada pela densa floresta, que abriga aldeias indígenas, e pelos rios, que cortam toda a região. Politicamente, e para uma melhor administração, o Estado do Acre foi dividido em cinco regionais de desenvolvimento: **Regional do Alto Acre** (Xapuri, Brasiléia, Epitaciolândia e Assis Brasil); **Regional do Baixo Acre** (Acrelândia, Porto Acre, Plácido de Castro, Senador Guiomard, Capixaba, Rio Branco e Bujari); **Regional do Purus** (Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus), **Regional do Tarauacá/Envira** (Feijó, Tarauacá e Jordão) e **Regional do Juruá** (Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo).

O Acre não foi fruto de ações planejadas e intenções declaradas para seu desenvolvimento econômico e político, mas foi construído por muitas histórias de luta! Único estado brasileira que lutou para ser brasileiro. Esse processo de luta começou no final do século XIX, com o início do Primeiro Surto da Borracha na Amazônia. Nesse período, o Acre ficou conhecido como terra que produzia borracha em sua floresta e que servia de matéria-prima para as indústrias dos Estados Unidos e Inglaterra.

Até o início do século XX, o Acre pertencia à Bolívia. Contudo, as terras acreanas já eram ocupadas por povos indígenas e imigrantes brasileiros provenientes de outros estados, em sua grande maioria, cearenses que exploravam os seringais. Nesse processo de lutas contra as dominações e pelo domínio da região, surgiram vários embates entre brasileiros (seringueiros e seringalistas),

[13] Portal do Governo do Acre. **O Estado**. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/m6dSFH>. Acesso em: 10 mar. 2017.

indígenas e bolivianos.

Foram várias as revoltas e conflitos entre Brasil e Bolívia, mas os conflitos armados só acabaram em 17 de novembro de 1903, quando o diplomata Barão do Rio Branco convenceu a Bolívia a vender o Acre através do Tratado de Petrópolis, assinado na cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro). O território passou para o domínio brasileiro em troca do pagamento de dois milhões de libras esterlinas, de terras de Mato Grosso e do acordo de construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré.

O Acre foi, então, integrado ao Brasil como território através do Decreto Legislativo de nº 1.181, de 25 de fevereiro de 1904, que autorizou o presidente Rodrigues Alves a administrar o Acre. Atendendo às disposições jurídicas do Tratado de Petrópolis, o presidente Rodrigues Alves sancionou a lei que criava o Território do Acre (1904), dividindo o Território em três departamentos: o do Alto Acre, o do Alto Purus e o do Alto Juruá, este último desmembrado para formar o do Alto Tarauacá em 1912 (SOUZA, 2005).

Desse período até a década de 60, o Acre passou por transformações políticas e administrativas que aconteceram de maneira conflituosa entre governo federal e os autonomistas acreanos[14], já que estes lutavam pela autonomia política do Acre, e consideravam que havia um desinteresse por parte do governo federal pela sociedade acreana, pois muito se arrecadava com a exploração e a exportação da borracha, contudo, investia-se uma pequena parte na administração do território. Segundo Souza (2005), o Acre só tornou-se Estado quando começou a dar sinal sinais de crise em sua economia maior, em 1962, quando o governo federal passou a demonstrar desinteresse pelo território, que dava sinais de decadência.

Então, o Território do Acre passou à categoria de Estado em 15 de junho de 1962, através da Lei nº 4.070, assinada pelo presidente João Goulart. No mesmo ano, foi eleito o primeiro governador do Acre, professor José Augusto de Araújo, que tomou posse em março de 1963 (SOUZA, 2005).

Com o golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964, temos um novo cenário político e econômico no Brasil, no qual nossas riquezas passaram a ser exploradas pelos países ricos. “Para a Amazônia, os militares fizeram planos para tornar a

[14]VIANA, J. **Acre e os Acreanos**. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/JwWvIm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

região capaz de ser explorada pelas grandes empresas estrangeiras. No Acre, os empresários implantaram fazendas em terras de vários seringais" (SOUZA, 2005, p. 97).

> No Estado do Acre o modelo de ocupação e desenvolvimento estabelecido vem se realizando através de uma "frente agropecuária", que chegou tardiamente na década dos anos 70,próximo da crise econômica dos anos 80. Essa frente foi continuidade do processo de ocupação que na época ocorria em Rondônia, iniciado em meados dos anos 60, com a implantação das rodovias BR-364 no trecho Porto Velho - Rio Branco e BR-317 ligando Labrea no Amazonas a Assis Brasil no Acre (IBGE/IPEA,1990). Iniciou-se assim, o redirecionamento da ocupação do espaço econômico no Acre através da substituição gradual do extrativismo da borracha com a implantação da agropecuária, que estabelece no Acre a forma de apropriação e exploração econômica dos recursos naturais numa base produtiva fortemente concentrada na pecuária extensiva e na agricultura itinerante através do desmatamento (SCARCELLO; BIDONE, 2007, p. 2).

Nesse período, tivemos o crescimento da ocupação de terras acreanas e o aumento da criação de gado, contudo, não sendo favorável para o desenvolvimento da agricultura e geração de empregos. Grande parte da população que vivia no campo buscou na cidade melhores condições de vida, no entanto, o estado não oferecia condições financeiras para o desenvolvimento econômico por meio da educação e geração de empregos. Outros permaneceram nas colônias e seringais, lutando contra a destruição da floresta promovida pelos grandes fazendeiros. Daí, temos a luta pela preservação da floresta sendo viabilizada pela criação de reservas extrativistas[15], sendo Chico Mendes um de seus maiores representantes (SOUZA, 2005).

Na década de 90, com o processo de estabilização da moeda por meio do "Plano Real", temos a retomada do crescimento econômico e do papel do Estado em lutar a favor do desenvolvimento nacional. Para isso, articulou-se desenvolvimento econômico com preservação e sustentabilidade ambiental, haja vista que a fronteira amazônica é considerada internacionalmente como grande unidade de conservação.

No Acre, esse cenário torna-se mais intenso com a eleição, para governador,de Jorge Viana, em 1998, representante do Partido dos Trabalhadores,

[15] As Reservas Extrativistas foram pensadas e discutidas inicialmente durante o I Encontro Nacional de Seringueiros, ocorrido em 1985, na cidade de Brasília. A Reserva Extrativista é formada por uma população acostumada a viver na floresta. Esta pertence à União, que coloca à disposição dos seringueiros por meio de um documento chamado "Contrato de Concessão Real de Uso", repassado em nome de uma Associação que representa os moradores da reserva (SOUZA, 2005).

que defendia o desenvolvido do estado através de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável. Isto é explicitado por Peneireiro (2013), quando declara que:

> Com a nova gestão do governo estadual pelo PT, que chega ao governo do estado em 1999, com o slogan “Governo da Floresta”, o Acre experimenta uma forte atuação do poder público em todo o seu território, com implementação de programas relacionados às áreas de saúde, educação, segurança, cultura, economia, meio ambiente. Os mecanismos de planejamento e os marcos regulatórios estaduais foram amplamente desenvolvidos no âmbito desse governo (PENEIREIRO, 2013, p. 34)

A sustentabilidade mostra-se como a coluna vertebral da política de governo, tornando-se um tema que perpassa diferentes áreas de atuação desse governo e que contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento econômico do estado.

Conforme Alvarez (2014), o Acre, na última década, passou por mudanças que possibilitaram melhorias nos índices de desenvolvimento, graças aos investimentos públicos e privados. Elevou a taxa de crescimento econômico e ganhou credibilidade junto ao Governo Federal, bancos e organismos multilaterais de financiamento, contribuindo para reverter o quadro de estagnação econômica no qual vivia a população da região e permitindo investimentos em infraestrutura e modernização da gestão.

> A melhoria da qualidade de vida, a ascensão social, a redução das desigualdades, a garantia dos direitos fundamentais e o combate à pobreza são bandeiras de luta do projeto de Desenvolvimento Sustentável do Estado. Assim, em dez anos, o Acre conseguiu tirar 113 mil pessoas da condição de pobreza e 57 mil da extrema pobreza (PPA, 2011, p. 24).

Apesar dos avanços alcançados na economia, com a geração de emprego e renda no estado do Acre, a Administração Pública permanece como pilar sustentador do PIB acreano. Nesse sentido, no que tange à empregabilidade, as expectativas para a população são restritas e incertas (ALVAREZ, 2014).

> Considerando que a maioria absoluta dos postos de trabalho no Acre é gerada pela Administração Pública e, sendo este um “mercado” restrito para a empregabilidade, especialmente dada à Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita gastos com contratação de servidores (além da própria configuração geográfica), a questão da educação para o trabalho requer um olhar ainda mais atento por parte dos formuladores da política de EPT. Esse

> momento de saturação da empregabilidade no serviço público, que historicamente tem sido o principal mantenedor da economia acreana, requer uma verdadeira engenharia de competências para diversificar as cadeias produtivas, revitalizando os sistemas comunitários e de produção (ALVAREZ, 2014, p. 77).

Considerando o exposto, percebemos a necessidade de uma política de educação profissional que atenda às demandas regionais e valorize a cultura local, promovendo uma formação humana, científica e tecnológica para o povo acreano. Assim, na perspectiva de desenvolver uma economia compatível com a política de desenvolvimento sustentável da região, adequando-a com vistas a criar base de competências suficiente para o desenvolvimento entre todos os municípios.

2.3.1 A educação profissional no Acre: caminhos percorridos

> Por trás de toda formação de uma cidade e dos decretos governamentais existem as ações humanas, as contradições de classes e uma historicidade que precisa ser reconstruída. (SOUZA, 2005, p. 44)

O desenvolvimento de um estado não acontece de forma “mágica”, mas se dá num contexto histórico e social, construído por várias mãos e mentes. No Acre, isso não foi diferente. No campo da educação profissional, várias instituições colaboraram para o desenvolvimento socioeconômico do estado, formando profissionais qualificados para atuarem em diferentes setores. Entre essas instituições, estão: o Sistema “S”, o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Ifac.

O Sistema “S”[16] é formado por onze organizações, entre as quais estão os serviços de aprendizagem que são responsáveis por realizar a formação profissional dos trabalhadores dos (e para) os setores produtivos. São eles: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) – responsável pela educação profissional e

[16] A constituição do chamado Sistema “S” ocorreu no ano de 1940. Este sistema, composto pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem relacionados principalmente à indústria e ao comércio (Senai e Senac), iniciou suas atividades educacionais objetivando atender a demandas específicas do setor empresarial. O Sistema “S” nasce na esfera pública, criado por meio de Decreto-lei que impôs ao empresariado uma contribuição compulsória à sua manutenção. Apesar de ter sido constituída pelo poder público, as instituições que compõem o Sistema S são classificadas como Entidades paraestatais, ou seja, são entes privados que não integrarem a Administração Direta ou a Administração Indireta, colaboram com o Estado no desempenho de atividades de interesse público, de natureza não lucrativa (ALVAREZ, 2014, p. 97).

aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais; Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – responsável pela educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços; Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – responsável pela educação profissional para trabalhadores rurais; SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes)– responsável pela educação profissional para trabalhadores do setor de transportes (ALVAREZ, 2014).

O Senai - Departamento Regional do Acre- é uma entidade integrante do Sistema FIEAC[17], de direito privado, sem fins lucrativos, criado, mantido e administrado pela indústria, com a finalidade de prestar serviços de educação profissional, tecnologia e inovação. Fez-se presente no Acre desde 18 de agosto de 1975, quando o Departamento Regional do Amazonas, com jurisdição no Estado do Acre, instalou em Rio Branco o primeiro centro de formação profissional, o qual se denominaEscola Senai Cel. Auton Furtado. A referida instituição tem atuado nas áreas de Eletroeletrônica, Mecânica Automotiva, Tecnologia da Informação, Alimentos e Bebidas, Confecção do Vestuário, Refrigeração e Climatização, Metalmecânica, Gestão, Segurança do Trabalho e Logística.

A instituição tem, como missão, contribuir para a competitividade da indústria acreana, por meio da oferta de educação profissional, soluções de tecnologia e inovação. Para tanto, oferece cursos em diferentes níveis educacionais: aprendizagem industrial, capacitação, aperfeiçoamento, programas compensatórios, qualificação técnica, habilitação técnica de Nível Médio, especialização (vinculado ao nível técnico) e pós-graduação.

Hoje, o Senai/AC opera com três unidades fixas e uma unidade móvel, que são:

a. CFP – Centro de Formação Profissional Cel. Aurton Furtado (Rio Branco);
b. CETEMM – Centro de Tecnologia da Madeira e do Mobiliário (Rio Branco) - criado em 15 de maio de 1992. Em 29 de julho de 2016 passou a ser Instituto Senai de Madeira e Móveis Carlos Takashi

[17]A FIEAC é uma entidade de grau superior representativa da indústria acreana que tem por objetivo defender os interesses da classe industrial, através de ações integradas de representação política e prestação de serviços, visando criar um ambiente favorável aos negócios, à competitividade e ao desenvolvimento sustentável do Acre. Disponível em: <https://goo.gl/sjjZbF>.

Sasai[18];

c. CFP Irmão Scheng – Unidade em Cruzeiro do Sul;

d. PAM-EP – Unidades Móveis.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Senar, criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. Este tem como missão, realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo (ALVAREZ, 2014).

No Acre, o Senar vem atuando, desde 1994, na formação profissional rural e na promoção social dos trabalhadores rurais e da agroindústria. Dessa forma, contribuindo com sua profissionalização, integração na sociedade, melhoria da qualidade de vida e pleno exercício da cidadania. Mediante parcerias com outras instituições, o Senar tem oferecido diversos cursos: cursos em parceria com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura doAcre –Fetacre, MTE, atendendo jovens entre 16 e 24 anos, participantes do Programa de Consórcio da Juventude para o 1º Emprego; cursos em parceria com o Governo do Estado, para formação profissional e promoção dos reeducandos das penitenciárias acreanas; cursos em parceria com a Fundação Exército Brasileiro, com ênfase nos direitos e deveres do cidadão para a formação do soldado-cidadão; cursos realizados entre Senar-Administração Central e Regional, para alfabetização de jovens e adultos na zona rural (ALVAREZ, 2014).

No que se refere ao **Senac**[19], Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, tem sua trajetória no estado do Acre desde 1977, sendo pioneiro na oferta de cursos profissionalizantes. Contudo, em nível nacional, foi criado em 10 de janeiro de 1946, pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), por

[18]Empresário e ex-presidente da Federação das Indústrias do Acre (Fieac) Carlos Takashi Sasai, de 64 anos, faleceu dia 24/06/16. Natural de São Paulo, da cidade de Santo André, engenheiro de formação, Sasai contribuiu, ao longo da vida, com o desenvolvimento do estado, por meio da execução de inúmeras obras importantes de infraestrutura. Além disso, durante quase duas décadas, compôs a diretoria do Sindicato da Indústria da Construção Civil do Acre (Sinduscon) e, posteriormente, foi presidente da Fieac por quase quatro anos. O empresário também presidiu o Conselho Deliberativo do Sebrae/AC. Disponível em: <https://goo.gl/L8EZQZ>.

[19]SENAC. Histórico. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/PRf4EX>. Acesso em: 03 jan. 2017.

meio do decreto-lei 8.621. No ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho até então inovador no país: oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio.

Como missão, o Senac proclama “Educar com excelência para o setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país” (RELATÓRIO DE GESTÃO, SENAC/ ACRE, 2015). Atualmente, possui cinco unidades de ensino: Centro de Educação Profissional de Rio Branco, Núcleo de Educação Profissional de Rio Branco, Núcleo de Educação Profissional de Cruzeiro do Sul, Núcleo de Educação Profissional de Feijó e Senac Móvel.

> Na atual conjuntura da política nacional de EPT, o Sistema S retomou seu lugar de destaque, agora no centro do programa de maior evidência do Governo Federal, o PRONATEC. Desde a instituição do programa, o Sistema S foi incluído como ofertante e, no dia 1/04/2013, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, vinculada ao Ministério da Educação, divulgou que destinará R$ 405 milhões a entidades do "Sistema S" para realização de cursos no âmbito do PRONATEC. Pela portaria publicada no Diário Oficial da União, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) receberá R$ 148,4 milhões; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), R$ 229,3 milhões; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), R$ 9,6 milhões; e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), R$ 17,7 milhões (ALVAREZ, 2014, p. 100)

Nos primórdios da educação profissional no Acre, observamos que o Sistema S contribuiu e tem contribuído para o desenvolvimento econômico do estado na formação e qualificação de trabalhadores para os diferentes setores da economia (indústria, comércio, serviços, atividades rurais, transporte), num processo de construção e reconstrução da própria história.

Cada instituição vem atuando de maneira delimitada, independente e com estrutura própria de funcionamento. Entretanto, apresentam algo em comum na missão proposta por cada instituição, que dialoga com a política de estado e tem sido bandeira de lutas e reivindicações internacionais, desenvolvimento econômico articulado com sustentabilidade ambiental.

Durante muito tempo, não tivemos no estado do Acre a oferta de uma educação profissional administrada por uma instituição federal de ensino. Tínhamos apenas o Sistema S (no setor privado) e o governo do estado promovendo a formação inicial e continuada da população acreana por meio do Instituto Dom Moacyr, que não alcançava todos os municípios.

2.3.2 A Educação Profissional no Instituto Federal do Acre

O projeto de termos uma Instituição Federal de Educação profissional iniciou-se em 2006, com o projeto de Lei do executivo para criar uma Escola Técnica no Estado. Foi no dia 13 de novembro de 2007, pela Portaria 1.065, que o Ministério da Educação designou, ao então Centro Federal de Educação do Amazonas – Cefet-AM, a missão de implantar a Escola Técnica Federal do Acre.

Em Rio Branco, capital do Acre, no dia 28 de março de 2008, no auditório do Sebrae, aconteceu a primeira audiência pública que indicou a criação de uma Escola Federal na Capital e duas Unidades Avançadas, uma em Sena Madureira e outra em Cruzeiro do Sul. A doação dos terrenos para a instalação das três escolas foi efetivada naquele mesmo ano, o Cefet-AM licitou as obras. Porém, no dia 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei 11.892 e a Escola Técnica que ainda estava no papel se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre[20] – Ifac. E, somente um ano depois, no dia 17 de dezembro de 2009, é que foi nomeado o primeiro reitor *pro tempore* do Ifac[21].

Segundo o Relatório de Gestão do exercício de 2010, a gestão do Instituto Federal do Acre passou por várias mãos. Em 07 de janeiro de 2009 foi nomeado o servidor José Carlos Nunes de Mello para exercer a função de Reitor *pro tempore* do Ifac, conforme portaria Ministerial nº 19 de 08/01/2009. Com objetivo de oferecer uma educação profissional voltada ao desenvolvimento local e regional e dar maior organicidade ao processo de constituição do instituto foi construído o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI[22] 2009-2013.

---

[20] O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre, é uma Autarquia com atuação no Estado do Acre, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multi*campi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei. (Relatório de gestão/ IFAC, 2010, p. 12).

[21] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Histórico**. Rio Branco, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/VfC2Ch>. Acesso em: 10 Dez. 2016.

[22] O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2009/2013, descreve a filosofia de trabalho, a missão a que se propõem as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que pretende desenvolver até o ano de 2013, sem perder de vista as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

Em 17 de dezembro de 2009, o então Reitor *protempore* José Carlos foi substituído pelo senhor Elias Vieira de Oliveira, através da Portaria Ministerial nº 1.192, de 17 de dezembro de 2009, publicada em 18/12/2009. No primeiro semestre do exercício de 2010, foram realizados cinco concursos públicos para admissão de docentes e servidores para o Ifac, que passou a vigorar com um quadro de 117 servidores (PDI/IFAC 2014-2018).

Nesse processo de admissão de servidores para o instituto, foram admitidos 9 (nove) pedagogos no Concurso Público (Edital nº 02/IFAC/2010) para provimento de vagas nos cargos da Carreira de Técnicos Administrativos em Educação, Nível E, objeto da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005 e da Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008, para o Quadro Permanente, nos *Campi* de Rio Branco/AC (02 vagas), Cruzeiro do Sul/AC (02 vagas) e Sena Madureira/AC (02 vagas), *Campus* Avançado de Xapuri (01 vaga) e Reitoria (02 vagas). Esses servidores tinham, como atribuição, implementar a execução, avaliar e coordenar a construção e reconstrução do projeto pedagógico com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; exercer outras atividades de acordo com legislações ou outras normas legais vigentes.

A instalação administrativa e a dos *campi* do Ifac ocorreram de forma provisória, em 2009, nas dependências da Universidade Federal do Acre (Ufac) e pelo Instituto Dom Moacyr, na capital e no interior em prédios cedidos pelas prefeituras municipais e pelo Governo do Acre nos municípios de Sena Madureira e Cruzeiro do Sul.

Até o primeiro semestre de 2010, o Ifac estava em processo de implantação no Estado do Acre, com a construção das instalações dos *Campi*. Foram implantados três *Campi* nas cidades de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira e um *Campus* Avançado na cidade de Xapuri. Até então, não havia ofertas de vagas.

As atividades acadêmicas do Ifac iniciaram-se no segundo semestre de 2010, funcionando com 03 *campi*(Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira) *Campi* e 01*Campus* avançado(Xapuri). Em 2010 o Ifac ofertou os seguintes cursos: Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em

Meio Ambiente, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroecologia, Técnico em Manutenção e Suporte de Informática e Técnico em Cooperativismo. Nesse mesmo ano, para melhor atender às demandas socioeconômicas do estado do Acre e de criar novas metas que atendessem a população, o PDI foi reformulado, isso porque,no processo de sua elaboração, o Ifam esteve à frente desse trabalho, visto que, à época, o Ifac estava sob sua tutela.

Em 19 de novembro de 2010, o senhor Elias Vieira de Oliveira foi exonerado, e o professor Marcelo Minghelli foi nomeado Reitor *pro tempore* do Ifac, através da portaria Ministerial nº 1.337 de 19 de novembro de 2010, publicada em 22/11/2010.Nesse período, o número de docentes passou de 180 para 390 e o de técnicos de 77 para 211 profissionais, distribuídos em 3 *Campus*. No dia 22 de agosto, a presidente Dilma Rousseff anunciou a criação de mais uma unidade do Ifac, o *Campus* Tarauacá (ALVAREZ, 2014).

De acordo com o Relatório de Gestão (IFAC, 2011), em 2011, mesmo sem contar com suas sedes próprias, o Ifac passou a ofertar um quantitativo de vagas bem maior se comparado ao ano anterior. De 400 (quatrocentos) alunos matriculados em 2010, passou-se para 1191 em 2011. Passou-se, ainda, da oferta de 09 (nove) para 22 (vinte e dois) cursos.

Com base no Relatório de Gestão (IFAC, 2012), o Reitor *pro tempore,*professor Marcelo Minghelli, foi exonerado em 20 de agosto de 2012, sendo substituído pelo professor Breno Carrillo Silveira. Apesar da rotatividade de Reitores *pro tempores* na gestão do instituto, vários trabalhos foram desenvolvidos, principalmente, com relação à expansão na rede federal no interior do estado. Nesse aspecto, o Ifac passou a contemplar (06) seis unidades, distribuídas em quatro municípios do Estado do Acre: o *campus* Rio Branco, o *campus* Avançado Xapuri, o *campus* Sena Madureira, o *campus* Cruzeiro do Sul, o *campus* Avançado Baixada do Sol em Rio Branco (fase inicial de implantação) e a Reitoria (localizada em Rio Branco),que é o órgão executivo ao qual compete a administração, a coordenação e a supervisão de todas as atividades da Autarquia. Nessa fase, toda organização e planejamento do Ifac encontrava-se disciplinado no seu Estatuto, aprovado por meio da Resolução CONSUP/IFAC nº 01, de 16/02/2012.

No mesmo ano, foi criado a “Reitoria Itinerante”, que visava estabelecer uma aproximação da Reitoria com os *campi*, no buscava-se estreitar laços de

participação e colaboração para o desenvolvimento e crescimento do instituto como uma instituição de ensino de qualidade.

Em 2013, o Ifac passou a atuar em todas as Regionais do Acre: o *Campus* Rio Branco e *Campus* Xapuri, sendo que este obteve status de *Campus* mediante Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013, funcionando em sede própria; *Campus* Sena Madureira, *Campus* Cruzeiro do Sul e *Campus* Avançado Baixada do Sol, em sede provisória. E foi implantado o *Campus* Tarauacá, funcionando em imóvel locado.

Com a implantação, desenvolvimento e interiorização da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Acre, a população passou a ter maior acesso a diferentes níveis de ensino, principalmente, no que se refere ao ensino profissional técnico, tecnológico e à formação inicial e continuada de trabalhadores, uma vez que oferta cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo, ainda, disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Vale ressaltar que essas conquistas não se deram de maneira linear, sem nenhum tipo de problema ou dificuldades, pois a organização e estrutura dos institutos é algo novo, que necessita ser conhecido, compreendido, tanto no que diz respeito à sua estrutura administrativa, quanto pedagógica e financeira.

Em 2014, o Ifac sofreu mudanças em toda sua equipe de gestão. Segundo o Relatório de Gestão do exercício 2014, no referido ano, especificamente no final do mês de abril, o Instituto Federal do Acre passou por um ajuste na gestão que culminou com a transição da então gestão do Reitor *Pro tempore* Breno Carrillo Silveira, exonerado em 24/04/2014, para a gestão da Reitora *Pro tempore* Rosana Cavalcante dos Santos, nomeada em 25/04/2014.

Com o processo de expansão do instituto no estado do Acre, viu-se a necessidade de contratação de mais servidores, dentre eles, o pedagogo. Nesse certame (edital nº 02/2014), foram ofertadas 12 (doze) vagas para pedagogos, sendo disponibilizadas da seguinte forma: Reitoria (02 vagas), *campus* Rio Branco (01 vaga), *campus* Avançado Baixada do Sol (01 vaga), *campus* EaD (01 vaga), *campus* Cruzeiro do Sul (01 vaga), *campus* Sena Madureira (01 vaga), *campus* Tarauacá (01 vaga) e *campus* Xapuri (01 vaga).

Para a nova Reitora *pro tempore* do Instituto Federal do Acre estava o desafio de construir e adequar os instrumentos normativos para o funcionamento do ensino, da pesquisa, da extensão, da pós-graduação, da administração, da gestão de pessoas e da assistência aos alunos, bem como de fiscalizar e dar andamento às obras estruturais dos *campi* de Sena Madureira, que ainda encontrava-se sob responsabilidade do Ifam, e Tarauacá, sob responsabilidade do Ifac.

O processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Acre foi constituído até 2014 por 7 unidades, são elas: 1) Reitoria, com sede em Rio Branco; 2) *Campus* Rio Branco; 3) *Campus* Rio Branco Avançado Baixada do Sol; 4) *Campus* Xapuri; 5) *Campus* Sena Madureira; 6) *Campus* Tarauacá; 7) *Campus* Cruzeiro do Sul. Vale ressaltar que o instituto tinha planos de criar um *campus* em EaD, contudo, por questões orçamentárias, não foi possível sua efetivação. Hoje, essa modalidade de ensino funciona num formato de Diretoria Sistêmica.

Em 26 de novembro de 2015, após cinco anos de criação do Ifac, aconteceu, pela primeira vez, a eleição para Reitor e Diretores de *campus,* e participaram desse processo eleitoral, por meio dos votos: docentes, alunos e servidores não docentes. Essa foi a primeira transmissão de cargo de Reitora eleita, já que, desde 2010, os quatro reitores nomeados pelo Ministério da Educação ocupavam a função como “Reitores *pro tempore*”, ou seja, temporariamente. A professora Dra. Rosana Cavalcante dos Santos, até então, Reitora *pro tempore* disputou e ganhou as eleições com a maioria dos votos.

O Decreto de nomeação da Reitora Rosana Cavalcante dos Santos foi publicado no Diário Oficial da União, no dia 13 de abril de 2016,sendo empossada no dia 15 de abril de 2016, em solenidade realizada no Ministério da Educação.

Como vimos, o Ifac teve vários gestores e sua estrutura física e organizacional passou por vários momentos. Atualmente, só a Reitoria, o *campus* de Sena Madureira e o *campus* Avançado Baixada do Sol não disponibilizam de um prédio próprio.

A figura a seguir mostra-nos o endereço atual da referida Reitoria, onde temos algumas Pró-Reitorias e o gabinete da Reitora. Ressaltamos que a Reitoria foi

dividida em dois prédios diferentes, sendo denominados de: o prédio da Reitoria[23] (onde fica o gabinete da Reitora e algumas Pró-Reitorias) e o prédio do Anexo da Reitoria[24] (onde ficam localizada outras Pró-Reitorias e Diretorias), uma vez que o imóvel não comportava todas as Pró-Reitorias e Diretorias.

Figura 2 - Prédio da Reitoria

Fonte: Acervo da pesquisadora

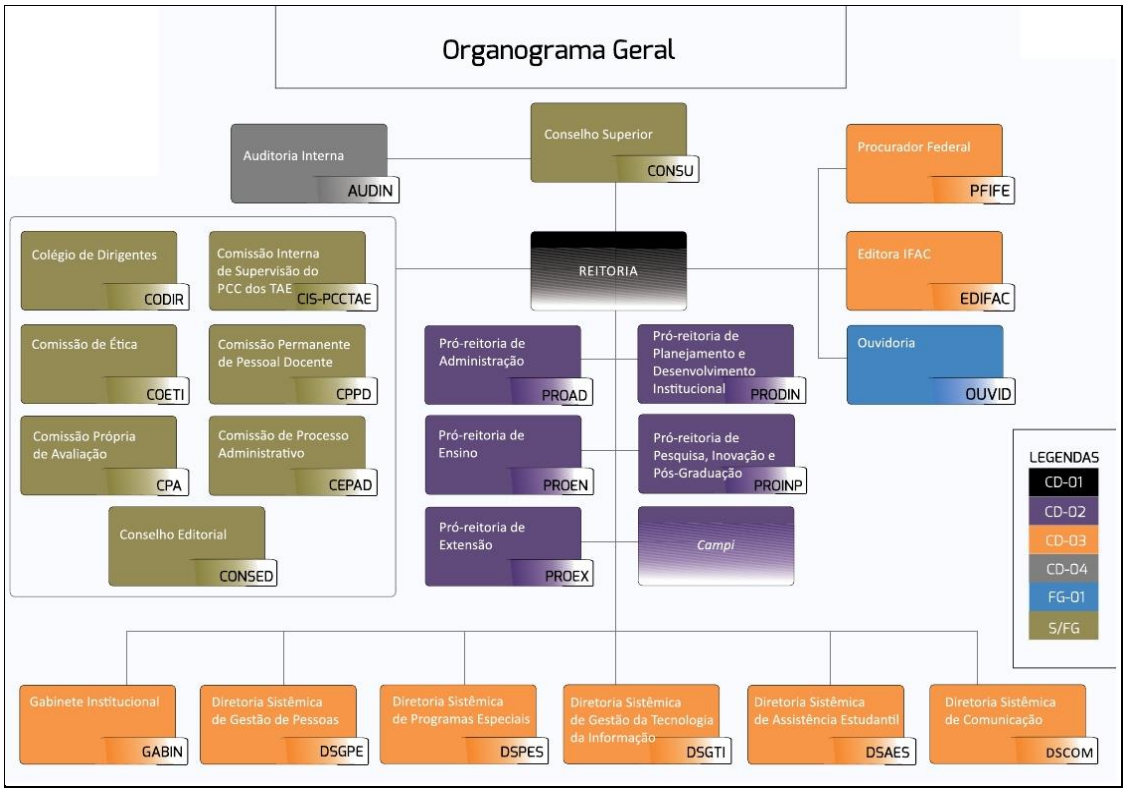
Além dessas mudanças referentes ao endereço dos *campi* e da própria Reitoria, durante esses 5 (cinco) anos, o Ifac passou por alterações na organização institucional a partir das necessidades advindas dos anseios da própria comunidade acadêmica e da realidade posta em cada momento da sua história, como também em virtude das diferentes visões que cada gestor (reitor) tinha da forma de conduzir e administrar o instituto.

Após primeira eleição para Reitor, tivemos novamente uma mudança na organização administrativa em 2016, na qual foi elaborado um novo organograma com a participação da comunidade (servidores docentes, não docentes e alunos), por meio de reuniões realizadas em cada *campus* e na Reitoria. Nesse sentido, hoje, conforme o novo organograma, o Ifac possui como órgãos executivos: 01 Reitoria – Gabinete da Reitoria; 05 Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração (Proad), Pró-Reitoria de Ensino (Proen), Pró-Reitoria de Extensão (Proex), Pró-Reitoria de

[23]Atualmente, o prédio da Reitoria fica localizado na Rua Cel. José Galdino, n° 495, Bosque.
[24] O prédio do Anexo, atualmente, localiza-se na Rua Coronel Alexandrino, nº 301 – Bosque.

Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodin) e Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (Proinp); Diretorias Sistêmicas; e Diretorias Gerais dos *campi*. E, como órgãos colegiados e superiores são apresentados: o Conselho Superior e o Conselho de Dirigentes, como está previsto no próprio Estatuto do Ifac[25]e no Art. 10, da Lei nº 11.892/2008, que diz: “A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”.

Figura 3 – Organograma Institucional do Ifac



Fonte: Resolução CONSU/IFAC nº 94/2016

Atualmente, o Ifac oferta diversos cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, entre eles estão os cursos de:Formação Inicial e Continuada de FIC, Técnicos de Nível Médio Integrado,Técnicos Subsequentes, Proeja e os superiores (Tecnológicos, Licenciaturas e Bacharelados).

Com base nessas exposições, podemos perceber que a educação profissional apresenta finalidades e concepções de acordo com o contexto histórico

[25] Resolução CONSU/ IFAC nº 187/2014 que, trata da reformulação e aprovação do Estatuto do Instituto Federal do Acre.

e social de cada época, ora sendo concebida numa perspectiva assistencialista e ora em diferentes perspectivas.

A partir das considerações apresentadas nesta seção, percebemos que a proposta de Educação Profissional e Tecnológica pensada para os institutos federais apresenta uma quebra de paradigma que busca superar a visão de educação vinculada ao mercado, ao individualismo e à competitividade, que marcam a sociedade contemporânea.Como também superar a visão assistencialista presente na concepção de educação profissional. Nesse sentido, os institutos nascem como proposta de democratização do ensino e valorização do trabalhador brasileiro e dos filhos deste. Assim, oportunizando uma educação que vai além do saber-fazer, mas que tem como objetivo a formação holística, omnilateral e política do trabalhador.

A concretização desse modelo de Educação Profissional e Tecnológica não é algo que acontece apenas com instituições de leis, decretos ou normas, mas a partir dos sujeitos que atuam e fazem a educação.Foi pensando nesses sujeitos, principalmente, nos pedagogos técnicos que atuam nos institutos federais,que discutimos, na próxima seção, a atuação desses profissionais na formação continuada de professores e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação profissional.

3 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta seção apresenta uma breve explanação sobre a atuação do pedagogo numa instituição de ensino, focalizando, principalmente, a atuação deste na educação profissional. Além disso, traz discussões em torno da atuação deste profissional na formação continuada e desenvolvimento profissional de professores.

A referida seção foi organizada em duas subseções: primeira subseção: “O papel pedagogo na EPT”. Nela,abordamos o papel do pedagogo no contexto da educação profissional. Para tanto, apresentamos elementos da sua formação no âmbito da legislação, suas atribuições de acordo com a literatura acadêmica e, principalmente, sobre sua atuação na EPT como colaborador no processo de formação continuada de professores; e na segunda seção: “O desenvolvimento profissional de professores em processos de formação continuada”, apresentamos o conceito de formação continuada, os tipos de formação continuada de professores e a formação continuada dos professores que atuam na EPT, bem como tratamos do conceito de desenvolvimento profissional, tipos, e de como uma formação continuada pode agregar valores ou contribuir para a formação de professores.

3.1 O pedagogo da Educação Profissional

Historicamente, a formação e a atuação do pedagogo foram constituídas de forma fragmentada, formando profissionais especialistas em diferentes áreas de atuação (supervisor, orientador, inspetor, administrador, entre outros), a partir do Parecer CFE nº 252/1969, que reformulou o curso e criou as habilitações técnicas, em que cada pedagogo desenvolve atividades relacionadas diretamente à sua área de formação.

Essa concepção de formação diferenciada entre os pedagogos especialistas não é mais contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação desses profissionais. “A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as habilitações de fato deixam de existir.” Contudo, “as funções orientadora e supervisora continuam existindo como inerentes ao trabalho do pedagogo” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 45).

Atualmente, o curso para a formação dos pedagogos não possui uma concepção meramente técnica e de formação de especialistas, mas tem como base a formação para o exercício da docência, bem como permite a atuação do pedagogo nas áreas onde se exigem conhecimentos pedagógicos, conforme está disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2006, em seu Art. 2º:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a formação do licenciado em Pedagogia terá como base o trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, no qual a docência é a essência dessa formação. Para além dessa formação ligada diretamente à prática docente no contexto da sala de aula, a formação do docente (pedagogo) envolve, também, conhecimentos relacionados à sua participação e atuação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, conforme está explicitado no Parecer CNE/CP nº 05/2005, destacando-se que,

> [...] parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares (BRASIL, 2005, p. 5).

Outra norma que regulamenta a atuação do pedagogo é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, quando afirma, no seu Art. 64, que:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A atuação do pedagogo é bastante ampla e complexa, requerendo desse profissional conhecimento que ultrapassa o contexto da sala de aula, e que interfere direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. “A formação de pedagogo, como é definida nas diretrizes curriculares, coloca claramente que as questões técnicas de gestão, supervisão, organização institucional e outros, também fazem parte das habilidades docentes desejáveis” (CARRIJO *et al.*, 2016, p. 3).

Libâneo reforça essa ideia sobre a atuação do pedagogo quando afirma:

> [...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (Libâneo, 2010, p. 33).

Libâneo (2010) classifica a área de atuação do pedagogo em duas esferas da ação educativa: escolar e extraescolar. No campo do contexto escolar, ele nos apresenta três tipos de atividades nas quais o pedagogo pode atuar: a de professor, a de especialista da ação educativa escolar e a dos especialistas em atividades pedagógicas paraescolares. No campo extraescolar distinguem-se profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas (não escolares), tanto no setor público como no privado, como por exemplo, desenvolvendo atividades ligadas à cultura, ao serviço de saúde, à promoção social e os que ocupam apenas parte de seu tempo nessas atividades, por exemplo, o engenheiro, que dedica parte do tempo a orientar os trabalhadores, estagiários.

Nosso trabalho busca conhecer o papel do pedagogo especialista[26] apresentado por Libâneo, que atua no campo da educação formal, orientando, coordenando de maneira colaborativa as práticas pedagógicas fora do contexto da sala de aula, que realiza atividades que contribuem direta ou indiretamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional do docente.

[26] Pedagogo especialista não no sentido da formação por habilitação, mas do profissional que tem uma formação para docência, podendo atuar e estar envolvido com um trabalho pedagógico que abrange diferentes práticas educativas, não se limitando à sala de aula, ou seja, restringindo sua atuação na docência. Todavia, um profissional que participa e está envolvido direta ou indiretamente na gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem, colaborando de maneira conjunta com o trabalho do professor.

Pedagogo especialista não numa perspectiva tecnicista, favorável ao sistema capitalista, no sentido de contribuir para a fragmentação, divisão do trabalho e alienação do sujeito no contexto escolar. Mas, nos referimos a um pedagogo especialista que compreenda as práticas educativas de forma holística.

> A atuação do pedagogo está focada no contexto escolar na medida em que este profissional tem uma gama de atribuições que dizem respeito ao desenvolvimento de um processo educacional de qualidade, seja auxiliando a instituição no cumprimento da sua função formativa junto à sociedade, colaborando e/ou participando da construção do Projeto Político Pedagógico, propondo a integração entre escola e comunidade, acompanhando o trabalho dos professores e a vida escolar dos alunos, supervisionando as atividades educacionais, dentre outras funções (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 2).

A formação desse profissional envolve um processo amplo e complexo, que contempla diferentes níveis de atuação profissional, não limitando seu nível de atuação à prática docente, mas alcançando outros níveis de atuação como, por exemplo, colaboração na formação continuada de professores para um melhor desempenho na sala de aula, atuação na gestão escolar e do ensino, trazendo discussões em torno do papel social e político da escola. Podemos constatar isso nas considerações apresentadas por Libâneo (2010, p. 61):

> Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todas sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam, embora se unificam em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes. Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não podem ignorar.

Como podemos observar, há uma atuação de diferentes atores no espaço escolar e que exige uma formação peculiar e diferente da docência. É nesse contexto que o pedagogo atua nas diferentes práticas pedagógicas como mediador, pesquisador, coordenador, orientador das ações e situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Não estamos defendendo que somente o pedagogo tenha conhecimento na área pedagógica, e que o professor fique na dependência de suas orientações para

desenvolver seu trabalho, submetendo-o ao controle do pedagogo. Pelo contrário, acreditamos que o professor deve ser um profissional capaz de pensar, planejar e executar seu trabalho de maneira autônoma e não apenas como um mero executor de atividades pensadas e planejadas por outros. Contudo, sabemos que sua atuação não acontece de maneira isolada das demais atividades desenvolvidas na escola, e que a formação para a docência não atende a todas as demandas desenvolvidas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a escola carece de outros profissionais, entre eles, o pedagogo, com outras habilidades e conhecimentos que possam contribuir e colaborar em outras atividades que estão fora da sala de aula, mas que interferem direta ou indiretamente na prática docente (LIBÂNEO, 2010). É no espaço da educação profissional que procuramos conhecer o pedagogo no desempenho de suas funções.

Pinto (2011) menciona que o pedagogo é o profissional da educação que atua na escola, fora da sala de aula, e pauta suas ações numa sólida formação pedagógica. É o agente educativo que tem conhecimento da prática educativa de forma holística. Segundo Vasconcellos (2009), a presença desse especialista na escola, nos mostra que o trabalho escolar:

> [1] Vai além do trabalho de cada professor, individualmente considerado; tem uma dimensão coletiva;
> [2] Vai além da sala de aula; não basta cada professor ter seu projeto de trabalho; há um projeto maior, que inclui o didático-pedagógico, mas ultrapassa (visão de pessoas, sociedade, educação);
> [3] Vai além da mera administração, deve estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação de contradições (VASCONCELLOS, 2009, p. 71).

A partir dessas considerações, observamos que o papel desse profissional envolve um trabalho coletivo, crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas que estão direta ou indiretamente relacionadas com a prática educativa da sala de aula. Nessa perspectiva,

> [...] os processos formativos do pedagogo constituem-se fundamentalmente do conhecimento produzido no campo da Pedagogia, iniciam-se na esfera da docência e vão se ampliando cada vez mais, [...] incorporando as demais práticas educativas (PINTO, 2011, p. 77).

Essa visão sobre o papel do pedagogo apresenta outro perfil profissional, superando aquele papel prescritivo, fiscalizador e de supervisor do trabalho docente estabelecido até início da década de 80, instituído numa perspectiva da pedagogia tecnicista.

A partir da década de 80, temos uma perspectiva diferente sobre o papel do pedagogo, a qual vislumbra uma atuação crítica, reflexiva, colaborativa e transformadora no espaço escolar,contribuindo para a superação de um ensino que reforçava as desigualdades sociais e o *status quo* de uma minoria. Essa perspectiva ocorre com base numa pedagogia crítica da educação, que nos apresenta uma concepção de educação contrária ao modelo de educação posta, que conforma, adapta, aliena o sujeito ao que está posto pela sociedade capitalista: as desigualdades, a divisão de classes, a má distribuição de renda, a exploração do homem, a negação do homem enquanto sujeito autônomo, crítico, reflexivo e histórico.

Pinto (2011) traz uma discussão em torno da ressignificação do papel do pedagogo escolar na contemporaneidade. Para isso, primeiramente, o autor problematiza e analisa o papel da escola na atualidade, ou seja, qual o papel que a escola assume ou deve assumir perante a sociedade, com vistas a atender às necessidades individuais e sociais do indivíduo. E, a partir disso, descreve como o pedagogo deve atuar frente às demandas da escola pública na atualidade.

Chegamos ao ponto crucial da nossa discussão, a atuação do pedagogo escolar[27] (pedagogo *stricto sensu)* frente aos desafios enfrentados pela escola pública na atualidade. Não queremos destacar o cargo assumido pelo pedagogo como um especialista, ora como orientador, supervisor ou diretor de escola, no qual a prática educativa desses profissionais se dava de maneira fragmentada. Queremos, sim, dar ênfase às funções inerentes à sua posição enquanto sujeito que tem uma visão holística da organização, do funcionamento da escola e do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na sala de aula entre os sujeitos (aluno e professor) e o conhecimento. Nessa perspectiva, como considera Pinto, nossa visão sobre pedagogo escolar

[27] Vale ressaltar que, Segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia, além de formar o profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, forma, também, profissionais para atuar na área de serviços e apoio escolar ou quaisquer áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

> [...] é a de um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções. Desse modo, busca-se uma unidade em sua atuação profissional a partir da totalidade do trabalho desenvolvido na escola. Se ao professor é necessária a compreensão dessa totalidade para contextualizar sua prática educativa em sala de aula, ao pedagogo é determinante da sua própria prática educativa, tendo em vista sua intervenção no interior da escola ocorre justamente no âmbito dessa totalidade (PINTO, 2011, p. 150).

Diante da complexidade e amplitude da prática pedagógica na escola, o professor precisa da colaboração de outros profissionais (educadores) para lhe ajudar nessa missão tão árdua que é a educação do homem. Educação essa não entendia apenas numa perspectiva de ajustamento, adaptação dos sujeitos a um determinado meio. Mas uma educação[28] entendida, aqui, como atividade intencional, de modo a desenvolver e potencializar o ser humano na sua relação com a natureza e com o próprio homem.

Quanto à importância desse profissional no espaço escolar, Libâneo considera que,

> A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho da sala de aula (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Além da sua importância como mediador, orientador, coordenador das atividades desenvolvidas com os professores, a prática educativa desse profissional tem relevância significativa junto aos alunos, pais e demais servidores não docentes nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Nesse sentido,

> O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as demais atividades

[28] A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social posta num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim (LIBÂNEO, 2010, p.82).

> profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula (PINTO, 2011, p. 151).

Frente a esses diferentes níveis de atuação (dentro e fora da sala de aula) do pedagogo escolar, qual seria seu papel na escola nos dias de hoje? Uma vez que, atuam num cenário atual onde os professores são considerados sujeitos que pensam, executam e avaliam o ensino e contribuem para a transformação social. Diferente de outrora, no qual eram vistos como meros executores de técnicas, aplicadores de saberes produzidos por especialistas, pesquisadores e estudiosos que produziam a verdade a respeito da sua prática pedagógica e que contribuíam para a transmissão da cultura dominante, como afirma Tardif em seus estudos:

> Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

A partir disso, na contemporaneidade, não cabe mais uma visão tecnicista sobre o trabalho do pedagogo escolar, no qual este pensava, planejava o processo de ensino e aprendizagem e fiscalizava o professor na execução das atividades a serem desenvolvidas. Vasconcellos (2009) ressalta que é necessária uma redefinição da atuação profissional desse sujeito na função de supervisão educacional, visto que o pedagogo escolar[29] não é: fiscal de professor, dedo-duro, pombo-correio, burocrata (fazendo relatório, gráficos estáticos, escola de “papel”), não é de gabinete (está longe da prática e dos desafios enfrentados pelos docentes), não é dicário (que tem dica para todos os problemas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). Mas deve-se vislumbrar um profissional que presta assistência pedagógico-didática aos professores, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional de cada um e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo.

Nessa perspectiva, a instituições educativas necessitam de pedagogos

[29] Vasconcellos (2009) chama esse profissional de coordenador pedagógico.

> [...] com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2001, p. 24-25).

Concordamos com Libâneo, quando ele afirma que o pedagogo deve ser esse sujeito que coordena as atividades de forma a envolver todos num trabalho conjunto, coletivo, onde todos, de maneira democrática e participativa, colaboram para a oferta de um ensino de qualidade. Para tanto, o pedagogo precisa estar próximo dos professores, mantendo um diálogo franco, de confiança com estes. Assumindo sempre a postura de um eterno aprendiz, de pesquisador da prática educativa, uma vez que o conhecimento científico não é absoluto, fixo e eterno, mas é dinâmico, mutável, histórico e social.

Essa postura investigativa do pedagogo vem ao encontro das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, que dispõe, no inciso XIV do Art.5º, que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto a:

> [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Entendemos ser importante o pedagogo assumir essa postura investigativa, uma vez que esse tipo de atividade (a pesquisa) o ajudará a encontrar respostas ou caminhos frente aos problemas presentes no seu cotidiano, subsidiando suas ações e aperfeiçoando sua prática educativa num movimento de ação-reflexão-ação.

Além de atuar como pesquisador da e para a prática educativa, segundo Pinto (2011), frente aos desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade, o pedagogo escolar pode atuar com trabalhos a serem desenvolvidos dentro da escola, como:

a. Realizar debates (com pais, alunos, professores) em torno do papel da escola na vida das crianças e dos jovens que freqüentam a escola, ou seja, o significado da escola no contexto atual do não emprego para

esses sujeitos;

b. Tratar de temas (relacionados ao papel da escola na vida deles) diretamente com os alunos em projetos de orientação de estudos que ele mesmo coordene;
c. Encaminhar essa temática (o mundo do trabalho e a educação) em projetos interdisciplinares de orientação profissional, incluindo outros assuntos interligados a eles como o desemprego, a questão da empregabilidade, os mecanismos discriminatórios de seletividade nas empresas etc;
d. Desenvolver estudos investigativos que permitam caracterizar a comunidade escolar, principalmente, no que se refere a conhecer a realidade dos alunos. Estudos que permitam mapear ou diagnosticar a cultura, valores e crenças da comunidade local.

Considerando essas possibilidades de atuação do pedagogo, Pinto ressalta que, essas atividades "só fazem sentido na perspectiva do trabalho coletivo desenvolvido junto aos professores, alunos, pais de alunos e demais funcionários da escola" (PINTO, 2011, p. 120).

Para o desenvolvimento dessas atividades formativas intencionais, esse profissional necessita criar ou estabelecer uma rotina de estudo, pesquisa, planejamento e encontros com seus pares e professores para discutir e refletir de formar crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do planejamento, este se torna essencial, visto que

> o coordenador pedagógico necessita traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações, somente com objetivos definidos é que conseguirá de fato percorrer caminhos viáveis para sua concretização. Com relação ao planejamento dos professores, em que o coordenador deve participar ativamente, destacamos o planejamento participativo, dando lugar às diferenças de opiniões, às dúvidas e incertezas, discutidas no coletivo, a fim de encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre pensando no sucesso do educando (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Corroborando com essa ideia, Libâneo afirma que o planejamento é inerente à educação, pois:

> O princípio do planejamento justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de

> objetivos, de estratégias de ação, de provimento e ordenação dos recursos disponíveis, de cronogramas e formas de controle e de avaliação (LIBÂNEO, 2005, p.336).

Assim, cabe a esse profissional coordenar os momentos de planejamento, grupos de estudo e espaços de encontro entre os professores, propondo discussões em torno de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, levando-os a refletir de forma colaborativa sobre a prática educativa desenvolvida na escola.

De modo geral, o campo de atuação dos profissionais formados em pedagogia é bastante amplo, atuando em espaços escolares ou não escolares.Na escola, o pedagogo é o profissional que coordena e participa ativamente do planejamento com os professores, gerindo e articulando de forma colaborativa o trabalho de vários profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Como foi possível perceber, temos vários estudos que tratam da atuação desse profissional na escola, do seu papel e da sua importância, tanto no exercício da docência como também para coordenar, orientar, assessorar e participar de atividades de planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos. Contudo, poucos são os estudos sobre o papel, as atribuições, o papel e as ações desenvolvidas pelos pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, na função de Técnicos Administrativos em Educação (TAE – pedagogo), os achamos oportuno chamar apenas de pedagogos. Profissionais estes que atuam fora do contexto da sala de aula, mas que contribuem direta e indiretamente para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Para melhor conhecermos a atuação profissional dos pedagogos no contexto da educação formal, principalmente, no âmbito dos institutos federais (IFs), selecionamos 05 (cinco) artigos, 01 (uma) monografia e 02 dissertações que fazem menção à atuação do pedagogo no contexto da educação profissional.Os artigos foram encontrados na Revista Educitec, Revista Eixo, Holos, III Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.

Cada trabalho apresenta e realiza reflexões sobre o pedagogo da educação profissional com base em pesquisa na realidade social no qual está inserido, partindo de análise de documentos, observações e entrevistas com os sujeitos

imersos nesse contexto educacional. Esses trabalhos nos ajudam a conhecer de maneira mais ampla a atuação desses profissionais.

O artigo de Almeida e Azevedo (2015), publicado na revista Educitec, traz uma discussão em torno da atuação do pedagogo da Educação Profissional, no sentido de debater a possibilidade desse profissional repensar sua prática a partir de uma postura investigativa. Utilizam a pesquisa bibliográfica para desenvolvimento desse estudo. Como resultado da pesquisa, as autoras apresentam que a atuação do profissional de pedagogia “deve articular-se com a pesquisa, tendo em vista que esta permite uma reflexão sobre a sua prática e a resolução de situações-problemas, como também deve estar presente na formação continuada aos professores” (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 01).

Concordamos com as autoras sobre essa postura investigativa que deve ter o pedagogo, que o coloca como sujeito ativo, questionador e reflexivo sobre a prática educativa. Desse modo, tendo na pesquisa a fonte inesgotável de produção de conhecimento e resoluções de problemas que afetam o cotidiano do aluno, do professor, da instituição, ou seja, da comunidade educativa. Nessa perspectiva, o pedagogo tem

> [...] a possibilidade de rever aspectos da sua atuação no âmbito da escola, identificando os problemas e dificuldades existentes no seu cotidiano, como tomada de consciência que favoreça a busca por meios de solucionar as questões com novas propostas e formas de atuar e ser, sempre em uma constante dinâmica de pensar a ação, refleti-la e a melhorar (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 6).

No artigo de Carrijo, Cruz e Silva (2016), publicado nos anais do III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), encontramos uma análise de como se dá o trabalho dos pedagogos técnicos nos Institutos Federais. Para coleta dos dados, utilizam artigos publicados em revistas dos próprios institutos publicados entre 2008 (ano de criação dos IFs) a 2014. Como referencial teórico utilizam Libâneo (2010), Pinto (2011) e Pimenta (2004), para refletir sobre o papel do pedagogo e sua atuação em espaços formais de educação.

A partir da análise proposta, as autoras verificaram que o pedagogo atua em diferentes contextos, requerendo desses profissionais práticas e conhecimentos diversificados, ultrapassando o contexto da sala de aula. Apesar dos artigos analisados trazerem dados e resultados de realidades sociais e culturais diferentes,

de modo geral, apresentam aspectos comuns sobre a atuação desses profissionais, como: processos de supervisão, gestão educacional, tanto no âmbito didático-pedagógico quanto no pedagógico-administrativo, como também conhecimento da legislação educacional. Isso é perceptível quando afirmam que,

> Embora a maiorias desses institutos pertença a estados brasileiros diferentes e, portanto, a realidade com diferenças entre si, a atuação dos pedagogos tem vários pontos em comum. Um dos pontos em comum mais relevante e visível é quanto à área de atuação do pedagogo. Assim, as análises apontam que o trabalho do pedagogo está ligado à supervisão escolar e gestão educacional tanto relacionado aos processos didático-pedagógicos quanto aos pedagógico-administrativos. Todos os autores também apontam que o trabalho do pedagogo engloba a atuação com toda a comunidade escolar: docentes, discentes, técnicos, família, incluindo o público interno e externo, articulando-os, por exemplo, com o mundo do trabalho (CARRIJO et. al,2016, p. 7).

Como podemos perceber, a atuação do pedagogo nos IFs é bastante ampla, diversificada e complexa, pois envolve diferentes contextos de trabalho, exigindo desse profissional uma atitude reflexiva, investigativa, questionadora e ativa sobre a realidade social no qual está inserido, transformando a própria realidade. Nessa perspectiva, o pedagogo

> [...] surge como um profissional capaz de promover ações educativas que têm como principal objetivo promover mudanças no processo de ensino ou aprendizagem, assim como auxiliar e/ou assessorar a escola em seu trabalho formativo. Por esta razão, ele é responsável por diversificadas atividades que evidenciam a relevância da sua presença e atuação profissional no âmbito das instituições de ensino (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 7).

Já o artigo de Brandt; Nascimento, Magalhães; Silva (2014), publicado na revista Eixo, discute as atribuições, saberes e condições de trabalho do pedagogo na educação profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). A questão principal é “Qual a influência da ação do pedagogo e quais as contribuições na construção de uma educação de qualidade nos IFs de SC?”. O referido trabalho teve um caráter qualitativo e, como percurso metodológico, foi utilizado o estudo de caso, no qual coletaram os dados por meio de entrevistas realizadas com os pedagogos do IFSC e tiveram como fundamentos teóricos para o estudo pesquisadores como: Placco (1994); Freire (1979); Orsolon (2003); Kuenzer (1999); e Severino (2003), entre outros.

A pesquisa mostrou que o pedagogo tem influência sobre a qualidade do ensino nos IFs, uma vez que contribui e desenvolve diferentes tipos de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tanto no campo didático-pedagógico como nos processos de gestão e administração do ensino, como: planejamento, organização e execução de ações didático-pedagógicas; acompanhamento das coordenações de curso e assessoramento; assessoria a discentes; planejamento e realização de projetos; orientação quanto à elaboração dos planos de ensino.

Além disso, cuidam do planejamento e execução das formações continuadas de docentes, participam de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, planejam e organizam as reuniões de pais,planejam e acompanham as monitorias voluntárias, acolhem e orientam os novos docentes, participam da elaboração das diretrizes para o processo ensino-aprendizagem,elaboram documentos administrativos.Segundo as autoras, para o desenvolvimento dessas atividades, o pedagogo do instituto federal necessita

> [...] ter conhecimento básico sobre os IFs, conhecimento sobre a legislação e o desenvolvimento humano, além de habilidades e competências, tais como: ser pesquisador da realidade educacional, fazer a releitura do seu cotidiano, promover mudanças necessárias, criar novos horizontes para a instituição, ter competência teórica para orientar o processo pedagógico, abrir possibilidade de diálogo entre o grupo, orientar seus colegas na construção da proposta pedagógica que dará identidade aos IFs, enfim, ser articulador do processo pedagógico e do Projeto Pedagógico (BRANDT *et al*., 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, constatamos que esse profissional precisa estar num processo continuo de formação e desenvolvimento profissional para atender aos desafios e demandas presentes no seu cotidiano.

O trabalho de Carvalho (2014), publicado na revista Holos, teve como objetivo possibilitar a compreensão sobre os desafios postos ao trabalho do pedagogo na função supervisora de uma instituição de educação profissional, mas especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Inicialmente, apresenta-se um breve estudo sobre a formação e o papel do pedagogo, principalmente na função supervisora. A pesquisa teve um enfoque qualitativo e utilizou a entrevista como técnica para coleta de dados, sendo entrevistados os docentes. Esse trabalho traz uma breve contextualização sobre a

formação do pedagogo no Brasil focando, principalmente, a função supervisora que exerce no contexto escolar. Em seguida, apresenta um estudo das competências, da relação entre pedagogo e professores e qual a percepção destes sobre o trabalho do pedagogo.

A autora parte do princípio de que a função supervisora exercida pelo pedagogo mudou a partir das discussões em torno do processo de democratização do país e da própria educação como um direito de todos. Nesse sentido,

> o pedagogo escolar, enquanto supervisor passa de uma função controladora, fiscalizadora, individualista e burocratizada para uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico tendo como foco a organização coletiva do trabalho escolar (CARVALHO, 2014, p. 67).

Corroborando com essa maneira de conceber o papel do supervisor, Medina (2002, p. 46) afirma que

> O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor.

É no âmbito da função supervisora que encontramos o pedagogo mais próximo do professor, contribuindo no planejamento e na organização dos trabalhos de forma coletiva, articuladora e colaborativa, no desenvolvimento de ações formativas com os professores num mesmo nível hierárquico, tendo todos igual importância no processo educativo. Como considera Carvalho (2014, p. 70).

> [...] o trabalho do pedagogo na função supervisora está relacionado principalmente ao Planejamento escolar, à avaliação e formação continuada, sendo o pedagogo um articulador que precisa estar sintonizado com a gestão do trabalho pedagógico desenvolvendo ações de parceria, articulação, informação, colaboração, orientação e diálogo.

Segundo Carvalho (2014), o trabalho do pedagogo no Instituto Federal do Amapá, de modo geral, é bem avaliado pelos professores, de modo que estes consideram aquele como parceiro para o desenvolvimento das atividades na instituição, com algumas divergências de opinião. Vale destacar, contudo, que há preconceito por parte de alguns professores.

Quanto à formação desses profissionais, os próprios pedagogos do instituto consideram a formação inicial como elementar para sua atuação na educação profissional, requerendo deles formação contínua nessa área. Isso é um desafio para todos os profissionais, uma vez que a formação inicial é apenas o começo da trajetória do conhecimento e da ação de aprender a aprender, pois somos seres inacabados, como o próprio conhecimento que muda e é transformado pelo homem. Isso fica explicito nas considerações de Carvalho (2014, p. 73), quando afirma que

> o pedagogo na educação profissional, além de ter o desafio de buscar qualificação para atender melhor às expectativas desse campo de atuação, tem o desafio de (conforme colocam as pedagogas da Instituição pesquisada): buscar superar a aversão que sofrem por parte de alguns professores; saber lidar com as faltas dos professores e incentivar que ele tenha compromisso com a instituição, fazer superar a visão tecnicista e fragmentada do trabalho pedagógico, resgatando-o em sua totalidade; trabalhar com a interdisciplinaridade que exige muito tempo de planejamento, o que é difícil hoje devido ao grande acúmulo de projetos em que os educadores precisam lidar, superar a ausência da família na escola; criar e fortalecer espaços de participação e vivências inclusivas (CARVALHO, 2014, p. 73).

Outro trabalho que faz referência ao trabalho dos pedagogos nos institutos é a dissertação de Ticiana Coutinho, intitulada “A ação mediadora de pedagogas no instituto Federal de Educação, Ciência do Rio Grande do Norte (IFRN): sentidos de sua ação na educação profissional.” Essa pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos por pedagogas à sua ação como ação mediadora. Foram entrevistadas 6 (seis) pedagogas que atuam em *campus* diferentes, cada uma expressou sua percepção sobre sua atuação no IFRN, destacando os embates, as lutas, o reconhecimento e a aceitação por parte de gestores. Assim, Coutinho considera (2016, p. 73)

> [...] a relação da pedagoga com a equipe de gestão perpassa muito pela relação que se estabelece no interior de cada *campus*, pelo reconhecimento dos saberes específicos desse profissional e pela compreensão de que toda ação no contexto de uma instituição de ensino é uma ação com vistas no aspecto pedagógico.

Dessa forma, a ação mediadora realizada pelo pedagogo depende não só do sujeito, mas da relação estabelecida com os demais profissionais, da relação de poder, da interação e empatia entre os sujeitos, da formação pessoal e profissional e

dos fatores internos e externos que interferem nas atividades desenvolvidas por ele. Nesse sentido, Coutinho (2016, p. 82) verifica e afirma que

> [...] para a efetivação da ação mediadora desse profissional, deve ser considerando o espaço em que ele se encontra e principalmente as redes de configurações que eles formam uns com os outros e como eles vão, processualmente, dando sentido ao seu fazer.

De acordo com os dados coletados e analisados, Coutinho (2016) destaca que esses pedagogos têm espaços garantidos nos colegiados de curso, conselho de classe e outros espaços democráticos de discussão e decisão, tendo como elemento orientador da sua ação mediadora o Projeto Político Pedagógico.

A ação mediadora do pedagogo no IFRN é ampla, diversa e complexa, tendo em vista o tipo de instituição na qual se constituem os Institutos Federais, ofertando diferentes níveis e modalidades de ensino, cujo público de discentes e docentes bem diversificados.

> Por essa razão, o pedagogo, que atua diretamente com esses alunos, vê-se desafiado a mobilizar uma diversidade de saberes de modo a garantir o acompanhamento desses alunos em virtude de cada um desses sujeitos,necessitarem de olhares diferentes por parte de toda comunidade educativa. De igual modo, o desafio de trabalhar com a formação de professores em um contexto institucional que traz a especificidade de ter em seu corpo docente os professores bacharéis também se configura como um grande desafio na atuação desse profissional (COUTINHO, 2016, p. 35).

Outra pesquisa que aborda a questão do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica é a dissertação de Chaves (2009), intitulada “Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na Educação Profissional e Tecnológica.”A autora analisa o que é ser pedagogo no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Uberaba. A pesquisa teve dois focos: objetivação do papel do pedagogo no ensino superior na educação profissional tecnológica e um processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa[30]. O total de sujeitos participantes da pesquisa foi de 11 pessoas (8 professores e 3 coordenadores de cursos superiores de Tecnologia).

[30]A pesquisa colaborativa amplia a interação entre pesquisadores e professores, na qual a pesquisa a ser desenvolvida é com a escola é não sobre a escola. Pesquisador e participante são parceiros e colaboradores nesse processo de investigação-ação (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001).

De acordo com os dados analisados pela pesquisadora, os professores concebem o pedagogo como orientador, mediador, profissional que analisa e compreende as situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre áreas do conhecimento pedagógico e a prática educativa do professor. Contudo, a autora ressalta que

> [...] o papel do pedagogo no trabalho de integração entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula é fundamental. Mas é preciso ir além dessa compreensão. É importante que pedagogos e professores tenham uma relação de proximidade, ao realizarem a ação educativa calcada nos princípios da prática autônoma e colaborativa, rumo à descoberta do exercício de uma atuação ética, política, democrática e emancipatória. Tem de se embasar, portanto, na mediação comunicativa, de modo a permitir uma participação mais ativa, crítica e reflexiva no processo educativo, isto é, a coordenação de ações embasadas no consenso habermasiano (CHAVES 2009, p. 116-117).

Apesar de conceberem o pedagogo da maneira como foi apresentado, segundo Chaves (2009), os professores sentem o pedagogo distante das discussões relacionadas à práxis pedagógica, quando assume a função de regular, administrar, de controlar e teorizar na busca de caminhos ou soluções de problemas, ou seja, assumido a função supervisora numa concepção tradicional presente na década de 70. Contudo, há um anseio por mudanças desse cenário por parte dos professores, como destaca Chaves (2009, p. 129):

> Por isso apontam a necessidade de haver um espaço definido não esporádico de estudo e reflexão sobre o que vivenciam em seu cotidiano de sala de aula e sobre os desafios que a escola enfrenta. Desejam que esse profissional se aproxime mais, que acompanhe mais, colabore mais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, muitas vezes o percebem envolvido com atribuições administrativas e burocráticas — um instrumentalizador de normas.

A partir dessas considerações sobre o papel do pedagogo, percebemos que sua atuação perpassa tanto o campo administrativo como o campo pedagógico, ações estas que se integram e não se separam. Mesmo assumindo uma função técnica, o pedagogo tem o compromisso e a responsabilidade política e ética de contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, criando espaços contínuos de estudo, reflexão e problematização com os professores sobre a prática pedagógica.

Quanto ao processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa, durante o processo de pesquisa, Chaves (2009) percebeu uma aproximação muito grande entre os participantes (professores e coordenadores) e pedagogo, de modo que foi criado um espaço de diálogo, de reflexão-ação-reflexão, de formação contínua e de desenvolvimento profissional no próprio contexto escolar, colocando-os como sujeitos ativos nesse processo.

> A pesquisa revelou que, num processo de ação formativa alicerçado na perspectiva colaborativa, o pedagogo pode contribuir, apoiando e gerindo momentos coletivos de partilha, de troca de experiência, de reflexão crítica, de coprodução de conhecimentos, bem como articulando teoria e prática. As ideias compartilhadas ajudam a construir pensamentos e práticas que priorizem a autonomia da profissão e a possibilidade de reconstrução da teoria e da atividade de ensinar. Por conseguinte, contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos (CHAVES 2009, p. 130).

É no âmbito da ação formativa do docente que o pedagogo se coloca como primordial nas discussões sobre a finalidade e os princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica nos institutos, na superação de uma visão tecnicista e neotecnicista sobre a educação profissional a serviço do mercado.

> Tudo isso exige um processo educativo que considere o ser humano nos diversos aspectos que o totalizam (social, cultural, afetivo etc), sendo necessário para tanto, romper com a lógica do ensino puramente tecnicista, em que apenas a transmissão do conhecimento técnico (BACHETI; FERNANDES; SILVA, 2016, p. 2).

Para tanto, é necessário que o pedagogo assuma uma postura diferente dentro do processo de formação continuada de professores, não se resumindo a um mero transmissor de metodologias e técnicas de ensino, mas, assumindo uma postura de colaborador e mediador na formação e desenvolvimento profissional dos professores, levando em consideração o contexto no qual estão imersos, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente nos IFs, de sociedade e de homem.

Considerando a formação continuada de professores da EPT como uma das atribuições e atividades a serem desenvolvidas pelo pedagogo, este deverá mobilizar diferentes saberes e estratégias para superar os desafios e novas demandas dirigidas a esses professores, como:

> [...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. Na maneira de compreender a proposta de ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção da antiga Lei n. 5.492/71 de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional (MACHADO, 2011, p. 694)

Essas demandas não são postas somente para o professor da EPT, mas são postas, também,como desafio para todos os profissionais que atuam nos institutos federais, visto que os IFs são instituições que ofertam diferentes níveis e formas de ensino e, que possuem uma estrutura pluricurricular. No sentido de superar esses desafios, é necessário que estejamos abertos a vivenciarmos novas experiências, de aprender com o outro por meio de uma prática formativa dialógica, colaborativa e reflexiva.

3.1.1 O pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica do Ifac – *campus* Rio Branco

Para tratar da atuação do pedagogo no *campus* Rio Branco/Ifac, é necessário fazer menção às normas que já definiam a sua entrada no instituto, bem como as normas internas que normatizam sua atuação nos *campi*. A partir disso, apresentarmos como tem sido organizado o trabalho desses profissionais no *campus* Rio Branco.

Como já mencionamos, durante o processo de criação e implantação do Ifac no estado do Acre foram admitidos docentes e técnico-administrativos em educação. Entre esses profissionais, temos o pedagogo que pode atuar como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, como também no cargo técnico de pedagogo. Além desses dois cargos, temos a presença do pedagogo no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, uma vez que, para admissão nesse cargo, é necessária a formação em pedagogia ou em outra licenciatura, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Atuação do pedagogo no Instituto Federal do Acre

Cargo	Formação exigida	Atribuições
Pedagogo (docente)	Graduação em Pedagogia	Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas de sua formação (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado), nos diversos níveis e modalidades de ensino do Instituto Federal do Acre e participar de atividade de assessoramento, assistência, comissões, projetos e outras previstas na legislação vigente.
Técnico em Assuntos Educacionais	Curso Superior em Pedagogia ou outra licenciatura	Coordenar, planejar, orientar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Pedagogo (Técnico Administrativo em Educação)	Graduação em Pedagogia	Implementar a execução, avaliar e coordenar a construção e reconstrução do projeto pedagógico com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; exercer outras atividades de acordo com legislações ou outras normas legais vigentes.

Fonte: Adaptado dos Editais nº 02/2010, º 02/2012 e nº 02/2014

No caso dos Técnicos Administrativos em Educação – TAE's pedagogos, estes têm uma função específica dentro do instituto. Deles são requeridos conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades tanto para o aspecto educacional como educativo. O aspecto educacional diz respeito à "atividade do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades". Já o aspecto educativo trata das "atividades de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios da educação e instrução em várias modalidades e instâncias" (LIBÂNEO, 2010, p. 54-55).

Nesse contexto, a atuação desse pedagogo extrapola o ambiente da sala de aula, passando a atuar também em atividades de planejamento, gestão e administração dos sistemas escolares e escolas, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Segundo os editais que normatizaram a entrada do pedagogo no Ifac, esse profissional é o sujeito que coordena o processo de construção e reconstrução do Projeto Pedagógico de forma colaborativa com os demais sujeitos da comunidade

escolar; atua como assessor nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e exerce outras atividades de acordo com a legislação.

No Ifac, os pedagogos estão divididos entre os *campi* e a reitoria, conforme Quadro2.

Quadro 2- Relação de pedagogos do IFAC

Local	**Pedagogos por *campi*/Reitoria**
Pró-Reitoria de Ensino (Reitoria)	4
Diretoria Sistêmica de Programas Especiais (Reitoria)	1
Rio Branco	5
Campus Avançado Baixada do Sol	2
Xapuri	2
Sena Madureira	3
Tarauacá	1
Cruzeiro do Sul	3
Total	21

Fonte:Elaborado pela autora

Os primeiros anos de atuação dos pedagogos no Ifac aconteceram com base nos saberes advindos da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), dos saberes curriculares, dos saberes experienciais e dos saberes disciplinares,que não são conclusos e acabados(TARDIF, 2014). Atuar na Educação Profissional e Tecnológica foi algo novo e desafiante para os pedagogos, tendo em vista ser o Ifac uma instituição pluricurricular, que oferta diferentes modalidades e níveis de ensino. Assim, exigem-se desses profissionais outros conhecimentos, como por exemplo, a formação para o mundo do trabalho, a relação trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo, entre outros que, até então, não faziam parte da vivência desses sujeitos.

Em virtude dessa diversidade de atuação no campo da educação formal, a prática pedagógica desses profissionais, já consolidada em outras instituições de educação básica, com rotinas estabelecidas de planejamento coletivo com os professores, de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, ainda não foi construída e instituída enquanto cultura no Ifac.

Desde a criação, implantação e funcionamento do instituto no Acre, durante quase 4 anos, o pedagogo assumiu diferentes papeis no universo da educação profissional, como considerou a pedagoga P1:

> (P1) No início da implantação do IFAC, nós fazíamos de tudo um pouco. Estávamos mais próximos do professor e do aluno. Com o tempo, foram surgindo novos personagens na estrutura da gestão do ensino, o coordenador do curso. Este ficou com algumas atribuições e atividades, até então, desenvolvidas pelos TAE's pedagogos no campus.

Fica explícita a ausência de um documento que formaliza as atribuições desses sujeitos nos *campi*. Eles atuavam com base nos saberes advindos da formação acadêmica, de outras experiências profissionais e dos saberes curriculares, mas, principalmente, dos saberes experienciais.

Nos dois primeiros anos de funcionamento do *campus* Rio Branco, com um grupo pequeno de professores, o pedagogo tinha uma rotina de planejamento e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estando mais próximo dos professores e da realidade da sala de aula e do aluno.Com o tempo, a gestão do ensino foi organizada e estruturada, surgindo novos personagens responsáveis por coordenar a gestão do ensino, o coordenador de curso e o diretor de ensino. E o pedagogo, onde ficou?

O pedagogo assumiu um papel de consultor e de assessor sobre legislação educacional. Sua atividade não estava mais tão próxima do professor e do aluno. Sua atuação estava voltada para o desenvolvimento de atividades burocráticas.

Na busca de identificar seu papel no campo da educação profissional, em 2014, a partir das discussões promovidas pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) por meio da Coordenação Pedagógica, passa-se a discutir, juntamente com os pedagogos de cada *campus*,as atribuições desses profissionais dentro do instituto. Isso resultou na criação e aprovação da Resolução CONSU/IFAC Nº 084/2015, que dispõe sobre o Regulamento das Atribuições da Coordenação Técnico-Pedagógica – Cotep, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Segundo a Resolução CONSU/ IFAC nº 084/2015, em seu Art. 1º, entende-se por Coordenação Técnico-Pedagógica – Cotep

> o setor responsável pelo planejamento, acompanhamento, assessoramento, elaboração, execução e avaliação das ações didático-pedagógicas, visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino no *Campus* (ACRE, 2015, p. 2).

A referida coordenação está subordinada e diretamente vinculada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Quanto a sua composição, o Art. 2º menciona que

“A Coordenação Técnico-Pedagógica será composta, obrigatoriamente, por pedagogos, juntamente com Técnicos em Assuntos Educacionais, de acordo com as necessidades dos *Campi*.” Hoje, cada *campus* possui uma Cotep com atribuições definidas na resolução já mencionada.

De acordo com o Art. 3º da Resolução CONSU/IFAC nº 084/2015, são atribuições dos membros da Coordenação Técnico-Pedagógica:

> I. Elaborar e desenvolver o Plano de Ação Anual da Coordenação Técnico-Pedagógica do *campus*; II. Analisar, sistematicamente, em conjunto com as coordenações de curso/eixo e corpo docente, os dados quantitativos e qualitativos, referentes ao rendimento escolar, propondo medidas para superar casos de reprovação e evasão escolar; III. Orientar a elaboração do calendário Acadêmico do *Campus*, de acordo com as diretrizes da Organização Didático-Pedagógica; IV. Orientar alunos e docentes sobre os regulamentos e normativas de cunho acadêmico no âmbito do IFAC; V. Orientar os docentes no desenvolvimento da avaliação da aprendizagem; VI. Assessorar a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão na elaboração, implementação e avaliação do Plano de Formação Continuada dos Docentes; VII. Assessorar a elaboração, implementação, avaliação e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos– PPCs juntamente com as Coordenações de Curso/Eixo e o Núcleo Docente Estruturante – NDE; VIII. Assessorar as coordenações de curso/eixo a traçar o perfil docente para definir a atuação em cada nível e modalidade; IX. Assessorar docentes e coordenadores de curso/eixo, nas reuniões de planejamento pedagógico. X. Assessorar na implementação das mudanças educacionais decorrentes de novas publicações e atualizações legais; XI. Assessorar no planejamento e realização de reuniões de pais; XII. Assessorar os docentes, nas questões didático-pedagógicas, quanto à elaboração do plano de ensino; XIII. Assessorar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas científicas e culturais em conjunto com as coordenações de curso/eixo; XIV. Propor comissões de acordo com a necessidade do serviço; XV. Propor estratégias de ensino e aprendizagem em contribuição à prática docente; XVI. Propor plano anual de capacitação para aprimoramento da atuação dos membros da Coordenação Técnico-pedagógica; XVII. Propor reuniões com a equipe gestora do *campus* no intuito de compartilhar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem; XVIII. Compartilhar experiências e saberes, fortalecendo a integração entre as coordenações técnico-pedagógicas dos *campi*; XIX. Emitir parecer sobre questões relacionadas ao ensino, quando requerido; XX. Emitir parecer sobre requerimentos de discentes relativos a casos omissos da Organização Didático-Pedagógica e Regimento Disciplinar Discente; XXI. Promover, em articulação com os demais setores, a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar; XXII. Fazer acompanhamento dos encaminhamentos derivados das reuniões realizadas relacionados a coordenação técnico-pedagógica; XXIII. Conduzir o planejamento e execução da jornada pedagógica do *campus*; XXIV. Construir instrumentos de acompanhamento e avaliação para subsidiar as decisões acadêmicas; XXV. Contribuir nos processos de Avaliação Institucional do *campus*; XXVI. Desenvolver projetos de pesquisa e extensão na área de atuação; XXVII. Elaborar e desenvolver o Plano de Ação Anual da Coordenação Técnico-Pedagógica do *campus*; XXVIII. Participar da elaboração, atualização e execução do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional, da Organização Didático-Pedagógica, do Regimento Disciplinar Discente e de outras normativas voltadas ao ensino; XXIX. Participar de comissões,

> quando requerida, a presença do pedagogo; XXX. Participar e assessorar nas reuniões de Colegiado de Cursos Superiores e Conselho de Classe dos cursos técnicos; XXXI. Realizar a integração dos novos docentes, proporcionando os conhecimentos necessários à sua atuação pedagógica no IFAC; XXXII. Realizar estudos, a fim de manter-se atualizado, quanto à temática educacional; XXXIII. Realizar pesquisa de satisfação junto aos discentes ao fim do período letivo para subsidiar o Plano de formação continuada de docentes e da própria equipe; XXXIV. Apresentar a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, ao final de cada semestre letivo, os resultados das ações desenvolvidas pela Coordenação Técnico-Pedagógica.

Como se vê, nessa relação de atribuições dos pedagogos, percebemos como é amplo seu campo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica, requerendo destes um preparo consistente na extensa área de conhecimento pedagógico, principalmente por se tratar de uma instituição de ensino pluricurricular e multi*campi*. A atuação desse profissional

> [...] está focada no contexto escolar na medida em que este profissional tem uma gama de atribuições que dizem respeito ao desenvolvimento de um processo educacional de qualidade, seja auxiliando a instituição no cumprimento da sua função formativa junto à sociedade, colaborando e/ou participando da construção do Projeto Político Pedagógico, propondo a integração entre escola e comunidade, acompanhando o trabalho dos professores e a vida escolar dos alunos, supervisionando as atividades educacionais, dentre outras funções (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 2).

Percebemos que são várias as atribuições que este profissional desempenha em uma instituição de ensino, tornando-se um articulador ou mediador entre o coletivo da comunidade escolar, no sentido de envolver e instigar todos os sujeitos (professores, pais e gestão escolar) em outras práticas educativas transformadoras. Dessa forma, “o pedagogo surge como um elemento mediador e, ao mesmo tempo, instigador de práticas educativas capazes de transformar a educação” (BRANDT, 2014, p. 73).

Dentre as diversas atribuições, destacamos aquela que, para nós, é de fundamental importância para a oferta de um ensino de qualidade, a formação continuada de professores. Nesse aspecto, Pinto (2011, p. 153) reforça essa ideia ao considerar que:

> [...] a atuação do pedagogo junto ao professor só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos. E é justamente por acreditarmos nesse princípio que defendemos a idéia de que

> a principal atribuição do pedagogo escolar é dar suporte organizacional e pedagógico aos professores.

Quanto à atribuição prevista no inciso VI do Art. 3º, que coloca como dever da Cotep “Assessorar a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão na elaboração, implementação e avaliação do Plano de Formação Continuada dos Docentes”. Nesse aspecto, a única ação desenvolvida e prevista no calendário acadêmico do *campus* é a Jornada Pedagógica realizada em, no mínimo, três dias no início de cada semestre. Contudo, a formação continuada não é prevista na rotina dos professores como uma atividade continua e seqüencial.O encontro entre pedagogos e professores ocorre de forma muito pontual e esporádica, a depender do interesse dos professores, como afirmaram as pedagogas:

> (P1) Assim [...], não temos um encontro fixo. A cada semestre, há momentos que sentamos e conversamos com os professores. Nós nos reunimos com eles quando somos demandados.
> (P3) A formação continuada dos professores não tem acontecido. Isso só acontece na jornada pedagógica. Inclusive, estou aqui com o nosso plano de ação e o que nos faltou foi a questão da formação docente, pois somos engolidos pela rotina do dia a dia, por outros trabalhos, e nós estamos falhando. Apenas na jornada pedagógica, que acontece duas vezes por ano. Inclusive, assim, o que a gente trabalha na jornada é pra ter uma continuidade durante todo ano letivo e com acompanhamento, mas não acontece.

Apesar de o Ifac apresentar uma resolução que trata das atribuições dos membros da Cotep,cada *campus* organiza-se de acordo com as relações de poder construídas e estabelecidas num dado contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, o modo como são desenvolvidas e efetivadas essas atribuições muda de *campus* para *campus*.

No *campus* Rio Branco, cada pedagogo fica responsável por assessorar o coordenador de curso nas atividades pertinentes ao curso, em média, cada um fica responsável por 4 cursos, entre eles: superior, integrado e subsequente. Hoje, o *campus* oferta 15 (quatorze) cursos em diferentes níveis, conforme Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Relação de cursos em andamento

Cursos técnicos/ Superiores	Forma/ modalidade	Turno
Técnico em Informática	Integrado	Matutino
Técnico em Redes de Computadores	Integrado	Matutino
Técnico em Informática para Internet	Integrado	Matutino
Técnico em Edificações	Integrado	Matutino
Proeja–Técnico em Administração	Integrado	Noturno
Técnico em Administração	Subsequente	Noturno
Técnico em Libras	Subsequente	Vespertino
Técnico em Recursos Humanos	Subsequente	Noturno
Técnico em Cooperativismo	Subsequente	Vespertino/ Noturno
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente	Vespertino
Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial	Vespertino/ Noturno
Licenciatura em Matemática	Presencial	Matutino/ Vespertino
Tecnologia em Processos Escolares	Presencial	Noturno
Tecnologia em Logística	Presencial	Noturno
Tecnologia em Sistemas para Internet	Presencial	Vespertino

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro mostra-nos o quanto é diverso e complexo o campo de atuação do pedagogo, tendo em vista a diversidade do currículo, dos alunos, dos objetivos de cada nível e forma de ensino, exigindo deste uma rotina de estudo e de formação continuada para atender às demandas que surgem no dia a dia. Assim, podendo contribuir nas atividades de assessoramento didático-pedagógico junto aos professores do *campus*.

Apesar dos avanços obtidos em relação à institucionalização das atribuições dos pedagogos, a rotina desses profissionais, no *campus* Rio Branco, tem se restringido à análise de documentos, participação em comissão, bem como realização de trabalhos de consultoria quando são demandados. Cada profissional deixa clara sua insatisfação sobre seu papel na instituição, uma vez que estão distantes das discussões em torno das questões que envolvem diretamente o ensino e aprendizagem do aluno. Isso é perceptível nas respostas dos sujeitos quando da realização das entrevistas.

> (P1) Nós, pedagogos, fazemos um papel de assessoramento, de colaborador e, muitas vezes, assim [...] de apagar incêndio. Acho que a gente nunca deixa de apagar incêndio.
> (P3) A gente se preocupa em lidar com documentos, legislação, correção,

> análise, produção de documentos, que é algo importante, mas a gente está ficando limitado a isso.
> (P5) Hoje, trabalhamos com a organização de documentos: PPC, planos, distribuição de aulas, mais um papel burocrático do ensino. Desde quando cheguei, nosso foco ficou na elaboração de PPC's do integrado e do superior.

A atuação profissional destes vai de encontro à gama de atribuições que esses sujeitos desenvolvem para a oferta de uma educação de qualidade, emancipatória que, de fato, transforme a sociedade e seus sujeitos, uma vez que sua atuação profissional não é meramente técnica, mas, também, política e pedagógica. Nesse sentido, Brandt *et al.* (2014, p. 68) afirmam que

> [...] o pedagogo dos IFs executa a função e supervisão, com a proposta definida de organizar e sistematizar os diversos conhecimentos, saberes e princípios educativos advindos do processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir com a transformação de uma educação de melhor qualidade.

As atividades de planejamento, acompanhamento, assessoramento, elaboração, execução e avaliação das ações didático-pedagógicas previstas na Resolução CONSU/IFAC nº 084/2015 estão bem distantes da realidade dos pedagogos do *campus*. Quando acontece alguma atividade dessa natureza é algo pontual e específico, ocorrendo somente quando essa demanda é repassada por alguns professores ou pela coordenação do curso à coordenação técnico-pedagógica. Há um distanciamento entre pedagogos e professores que, na maioria das vezes, é ocasionado pelo preconceito e pelas idéias distorcidas que os professores têm sobre o papel do pedagogo na instituição, percebendo-o como um sujeito que fiscaliza, monitora e avalia a prática pedagógica do docente, no sentido de apontar os erros e sair em defesa do aluno.

Esse distanciamento é perceptível quando da realização das entrevistas com os pedagogos, quando questionados sobre como era a relação entre pedagogos e docentes no *campus*.

> *(*P5) Essa interação entre pedagogo e professores depende da necessidade e das demandas que eles repassam pra nós.
> (P1) De modo geral, temos uma relação muito tranquila, pois sempre procuramos manter uma relação harmônica com os professores, não impor, não ficar batendo o pé com eles. Mas mostrar como deve ser feito, a forma como deve ser feito e as consequências de não se fazer algumas coisas. Então, assim, a gente sempre procurou ter uma relação boa, amistosa com

> os professores, pra não criar essa resistência. Contudo, não temos um encontro fixo. A cada semestre, há momentos que sentamos com os professores para conversarmos. Nós nos reunimos com eles quando somos demandados.
> (P3) Essa aproximação ocorre nas Jornadas Pedagógicas e quando eles nos procuram no setor. Fora isso, nos encontramos durante as reuniões para a elaboração de documentos, quando fazemos parte da comissão.

3.2 O papel do pedagogo e o desenvolvimento profissional de professores em processo de formação continuada

Conforme mencionado, a essência da formação do pedagogo é a docência. Contudo, este pode atuar em diferentes ambientes, escolar ou extraescolar, que exijam conhecimentos sobre a prática educativa e que envolvam a formação de sujeitos, podendo exercer diferentes funções além da docência, realizando atividades de coordenação, supervisão, orientação e administração que possuem uma característica técnica da profissão. Isso fica bem explicito na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando delimita as áreas de atuação do pedagogo em seu Art.64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A atuação do pedagogo no ambiente educativo está interligada ao trabalho desenvolvido pelo docente, uma vez que o pedagogo desenvolvendo atividades de coordenação e supervisão com os professores. Isso não é diferente na educação profissional. Segundo Carvalho (2014), o pedagogo atua como um parceiro do professor, uma vez que ambos têm em comum o mesmo propósito, contribuir no processo de formação cognitiva, afetiva, emocional, física, social e política do aluno. Nesse sentido, o pedagogo “torna-se parceiro político-pedagógico do professor à medida que os saberes e os conhecimentos interagem, tendo em vista que os seus objetivos consistem na melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar” (CARVALHO, 2014, p. 68).

Com este aspecto, Almeida e Azevedo (2015, p. 3) corroboram, ao afirmarem:

> [...] o papel central do pedagogo é contribuir na formação continuada dos professores, já que estes precisam continuamente desenvolver e aprimorar seus saberes sobre a dinamicidade do contexto escolar, refletir sua atuação pedagógica e colaborar para a construção de uma instituição escolar mais comprometida com sua função social (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 3).

Em virtude dessa dinamicidade, é necessário que a escola mude, esteja num processo contínuo de formação e autoformação, tornando-se espaço contínuo de aprendizagem, de produção do conhecimento e de reflexão-ação-reflexão sobre seu papel enquanto instituição que promove a democratização de um ensino de qualidade e contribua para equidade social (ALARCÃO, 2005).

Para que aconteça essa mudança na escola e da escola é necessário que sua organização e o modo como ela é idealizada e gerida sejam repensados, a fim de atender às necessidades requeridas pela sociedade, como considera Alarcão (2001, p. 19):

> Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la.

Esse processo de mudança requer dos sujeitos uma postura de aprendizagem constante, de atualização e o reconhecimento da necessidade de mudança, tendo como parâmetro a dinâmica social, pois a sociedade requer uma escola que dialogue com a realidade posta, garantindo o direito de aprender dos alunos. Nesse sentido,

> [...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias ‑primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

O reconhecimento não é suficiente em si mesmo para que ocorra a mudança. Além disso, é necessário que o sujeito veja como algo necessário e útil a mudança. Assim, estaria predisposto a envolver-se num processo de mudança e de aprendizagem permanente (DAY, 2001).Para que a mudança ocorra de fato é

preciso que professores, gestores, pedagogos e toda comunidade escolar, em pleno século XXI, assumam

> [...] que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 7).

É na formação continuada que encontramos uma possibilidade de mudança no modo de pensar, planejar, conduzir e organizar o processo educativo na escola. Mudança essa constituída de forma processual, complexa e não linear, sendo, ao mesmo tempo,processo e produto. Processo no sentido do inacabado, de construído e reconstruído. Já a mudança vista como produto se refere ao resultado de um processo de aprendizagem, daquilo que mudou, e que poderá sofrer mudanças a qualquer momento.

Nesse aspecto, Chimentão (2009, p. 13) considera a formação continuada de professores como elemento estimulador de mudança, e que ajuda esses profissionais a repensarem e ressignificarem suas práticas por meio do estudo, da pesquisa e da reflexão sistematizada, conforme explicita:

> A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Nesse sentido, compreendemos que a instituição educativa dever criar espaços de formação continuada em serviço para os professores, profissionais da educação, onde estes sejam estimulados a refletir, a pesquisar e a buscar respostas para os problemas e necessidades que atingem o seu fazer pedagógico. Formação esta que veja o professor como sujeito ativo, questionador e que constrói conhecimento, superando uma visão de mero consumidor e reprodutor de conhecimentos, como considera Pinto *et al.* (2010, p. 9):

> Passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou,

> ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação.

O conceito de formação de professores está relacionado ao processo de aprendizagem individual ou coletivo do docente, tanto daqueles que estão em processo de formação quantos daqueles que estão em exercício, cujo objetivo é oferecer e melhorar a qualidade da educação a partir da reflexão sobre a prática educativa. Dessa forma,

> [...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica, didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

Não queremos, aqui, desmerecer a formação continuada numa perspectiva técnica de formação. Contudo, queremos destacar que ela não se esgota nesse âmbito. Com base em Imbernón (2006, p. 52), consideramos que essa formação continuada “deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”, permitindo um processo de autoavaliação que oriente o seu trabalho.

A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que as práticas

> [...] de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser até úteis para aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e valores

Esse tipo de formação é contemplado no que Garcia (1999) apresenta, com base em Sharoon Feiman (1983), como fase de formação permanente de professores. Feiman divide as fases ou níveis de formação em: a) fase pré-treino (as experiências vividas pelos candidatos a futuros professores); b) fase da formação inicial (etapa de formação docente numa instituição específica, na qual o acadêmico adquire conhecimento pedagógico e de disciplinas acadêmicas); c) fase de iniciação (corresponde aos primeiros anos do magistério, nos quais o professor aprende, na

prática, outros saberes); d) fase da formação permanente (envolve todas as atividades planificadas pelas instituições ou pelo próprio docente, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino).

É no contexto da instituição educativa que propomos refletir sobre a formação continuada de professores da EPT, tendo o pedagogo como mediador, orientador, coordenador e pesquisador nesse processo. Dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente (DPD), bem como para seu próprio desenvolvimento através de ações formativas. Garcia (1999, p. 137) confirma isso, quando afirma que “a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc.”

O desenvolvimento profissional docente, segundo Garcia (1999), pressupõe um modelo na formação de professores que estime seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança (em nível de pensamento e ação) tanto num contexto macro (das políticas educativas) como micro (da sala de aula e da organização escolar), no qual formando e formador, sujeitos no processo, demonstrem participação e vontade clara de atingir os objetivos explícitos da formação.

Nesse aspecto, é necessário não tratar a formação continuada de professores de maneira vertical e genérica, quando “professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades” (IMBERNÓN, 2010, p. 53-54), mas passarmos a concebê-la de forma horizontal, dando aos professores a posição de protagonista da ação, inserido em um determinado contexto e imerso em diferentes “situações problemáticas”. É nesse sentido que Day (2001, p.18) argumenta que:

> Não se trata aqui de fazer um juízo avaliativo sobre a qualidade ou a importância da forma e do treino realizados em momentos-chaves do desenvolvimento profissional, individual e organizacional. As aprendizagens tanto dentro como fora do local de trabalho são necessárias. No entanto, uma perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspectiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir, de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

O conceito de desenvolvimento profissional docente surge numa perspectiva de romper com a concepção de formação de professores baseada em cursos que não dialogam com a realidade e com as práticas profissionais, e que não contribuem para a transformação da prática educativa e emancipação do professor. O termo DPD está associado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, ou seja,um processo de mudança, de constituição e formação do sujeito através de ações formativas contínuas, significativas e contextualizadas.

Para Day (2001, p. 20), o DPD é um processo que envolve diferentes "experiências espontâneas de aprendizagens" resultantes de sua participação consciente em atividades formativas e "realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola."

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) afirmam que o desenvolvimento profissional docente (DPD)

> [...] remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é compreendido como processo, mudança, transformação do sujeito ao longo do tempo, a partir de ações formativas contínuas, que superem a "concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente" (GARCIA, 1999, p.139).

> Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola (FIORENTINI e CRECCI, 2013, p. 15).

Marcelo (2009), a partir de estudo realizado sobre os diferentes conceitos de desenvolvimento profissional docente, tanto definições recentes como antigas, conclui que os conceitos convergem para o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido

> [...] como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p 10).

Entendido como processual, o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma contínua ao longo da vida pessoal e profissional do sujeito, integrando diferentes tipos de experiências e oportunidades, ora no âmbito da informalidade, ora no da formalidade, que são planificadas, desenvolvidas e avaliadas sistematicamente. Assim, o desenvolvimento profissional é compreendido como uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira (MARCELO, 2009).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente apresenta algumas características: o sujeito aprende de forma ativa; o DP é mais eficaz quando relaciona as novas experiências com o conhecimento prévio do professor; assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; o professor é visto como um profissional prático e reflexivo. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construírem novas teorias e novas práticas pedagógicas; o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo; o desenvolvimento profissional pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas (MARCELO, 2009).

Sendo assim, a formação inicial do docente não é suficiente em si mesma. Este é um momento de formação, uma etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, no qual o futuro professor adquire conhecimentos referentes à profissão. Essa formação não é completa em si mesma, mas é um dos passos necessários para o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, a construção do eu profissional evolui ao longo da carreira (MARCELO, 2009).

Essa maneira de compreender a formação continuada ou desenvolvimento profissional docente vai ao encontro do que estabelece o Parecer CNE/CP nº 02/2015:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e

> valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34)

Portanto, consideramos de suma importância a garantia de espaços (grupos de estudo, reuniões pedagógicas, grupos de trabalho), de diálogo, reflexão e investigação na escola, estes realizados de maneira colaborativa entre os sujeitos, um conjunto de atividades “que pode ser desencadeado e coordenado nas escolas pelos pedagogos” (PINTO, 2011, p. 163).

De acordo com Forte e Flores (2012), a formação em contexto de trabalho, na escola, é concebida como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento. Esse modelo de formação continuada, segundo Imbernón (2010, p. 66), deve estar fundamentado em diversos pilares:

> Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem de colegialidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo de colaboração.
> Estabelecer uma correta sequência formadora, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação.
> Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas. A partir da prática dos professores.
> Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
> Elaborar projetos de trabalho em conjunto.
> Superar as resistências ao trabalho colaborativo, causadas por concepções de forma de aprender diferentes ou por modelos de ensino e aprendizagem distintos.
> Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas.

Esses pilares remetem a uma formação continuada que ultrapassa a concepção tecnicista e racionalista de formação, incorporada num curso de capacitação pronto a ser comercializado. Todavia, faz referência a um processo de formação continuada, dinâmico,baseado no trabalho colaborativo, dialógico e participativo, na interação social entre os sujeitos, na reflexão sobre a prática

educativa e na resolução de situações problemáticas e não de problemas genéricos a todos.

Dialogando com essa concepção de formação continuada dialógica, Garcia (1999) apresenta algumas modalidades de desenvolvimento profissional que contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores no sujeito, como podemos observar nos modelos que se seguem:

a) o desenvolvimento profissional autônomo (corresponde a uma concepção de DP, na qual os professores aprendem por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para seu desenvolvimento profissional e pessoal);

b) desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão (essa modalidade de DP busca, por meio da reflexão, desenvolver nos professores competências meta cognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os elementos éticos e de valores a ela interligados);

c)o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro (esse modelo envolve as atividades em que os professores constroem o currículo ou trabalham em processos de melhoria da escola);

d) o desenvolvimento profissional através de cursos de formação (nessa modalidade, temos a presença de um professor que é especialista na área de formação e que determina o conteúdo, assim como as atividades do curso);

e) o desenvolvimento profissional através da investigação-ação. Nesse modelo de desenvolvimento profissional, o docente assume o papel de investigador da própria prática educativa de forma sistemática e intencional, sendo capaz de refletir, agir e refletir sobre sua própria ação educativa. Tem como alguns princípios a colaboração entre os sujeitos; um modelo centrado na prática; e a existência de um projeto comum estruturado.

Segundo Garcia (1999), esses modelos representam diferentes formas de compreender o professor e o seu processo de aprendizagem profissional, bem como estão vinculados a determinados interesses, objetivos, metas e estratégias. Apesar de cada modelo de desenvolvimento profissional apresentar suas especificidades e de serem apresentados de forma independente, não podemos compreendê-los de

maneira excludente e dissociados uns dos outros. Pelo contrário, podemos utilizar esses diferentes modelos de forma a “complementar-se sempre e quando exista clareza de objetivos em relação ao tipo de professor se pretende, com que currículo, em que escola, e com que conhecimento” (GARCIA, 1999, p. 189).

Parte-se do princípio de que o desenvolvimento profissional é entendido como processo de aprendizagem que envolve alguém, que aprende algo, num determinado contexto concreto, como ação intencional e sistematizada. Isso implica a produção de um projeto, seu desenvolvimento e avaliação, ou seja, “refere-se à planificação, execução e avaliação dos processos formativos” (GARCIA, 1999).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional dos professores é compreendido como uma atividade planificada e avaliada, sendo influenciada, desde a sua concepção, por diversos fatores (internos e externos) e instâncias presentes em um determinado tempo e espaço, como considera Garcia (1999, p. 193):

> O desenvolvimento profissional dos professores é um componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais. As diferentes concepções e práticas de formação permanente de professores, em cada momento histórico, respondem a uma confluência de diferentes fatores.

De acordo com Garcia (1999), o desenvolvimento profissional é claramente determinado ou influenciado pelos seguintes fatores: política educativa (determina as prioridades de formação dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planificada a nível oficial); estrutura organizacional das instituições encarregadas de planificar e desenvolver as atividades de DP (autonomia e recurso); cultura organizacional(disponibilidade de recursos, a existência de um clima de confiança, de uma liderança democrática, autonomia); os processos de DP também são determinados pelo professor, quer individual, quer coletivamente (efeito negativo de algumas características da profissão, experiências dos docentes, necessidades formativas); os professores, enquanto grupos organizados, influenciam os processos de desenvolvimento profissional.Sobre esse aspecto, Day (2001, p. 129) afirma que:

> Da mesma forma que as condições da sala de aula afectam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem

> para os alunos, também a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores.

A respeito das culturas das escolas, Day (2001, p. 127) faz referência aos trabalhos de Andy Hargreaves (1992; 1994), que versam “sobre as formas de cultura escolar que têm diferentes implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional.” Com base nos trabalhos desse autor, Day classifica as culturas de gestão da escola em três tipos: cultura da separação (individualismo), cultura da conexão (balcanização, colaboração confortável, colaboração colegiada) e a cultura de integração (cultura totalmente colaborativa).

Cada cultura está alinhada às necessidades e interesses dos sujeitos e do próprio sistema. Assim, contribuindo para o desenvolvimento profissional, ora de forma isolada e individual, por meio de grupos isolados sem conexão com a escola como um todo, ora através de atividades colaborativas nas quais os objetivos são partilhados entre os sujeitos. Contudo, ambas as culturas são dinâmicas e estão sujeitas à mudança (Day, 2001).

Toda e qualquer cultura escolar exige um posicionamento frente ao modelo de desenvolvimento profissional docente que será assumido pela instituição, assim como uma proposta de plano que contribua para esse desenvolvimento, tendo como base para realização desse processo educativo três fases: planificação, desenvolvimento e avaliação. Entretanto, isso não é muito comum ou considerado no campo do desenvolvimento profissional, como afirma Garcia (1999, p.198):

> Parece já ser um lugar-comum analisar os processos educativos através de três fases claramente determinadas: planificação, desenvolvimento e avaliação. Isto que resulta óbvio na análise dos processos de ensino-aprendizagem não é o caso dos processos de desenvolvimento profissional.

Entretanto, consideramos de suma importância a necessidade de observarmos cada fase dessas para e no processo de elaboração, desenvolvimento e execução de uma proposta de plano de desenvolvimento profissional. Cada fase dessas tem como ponto de partida as necessidades apresentadas tanto pela política educativa como pelos sujeitos que efetivam essa política. Para tanto, o diagnóstico das necessidades formativas (desejos, carência, dificuldades dos sujeitos) e o

estabelecimento de objetivos são elementos que fundamentam a planificação do plano de desenvolvimento (GARCIA, 1999).

As estratégias utilizadas para realização do diagnóstico de necessidades “proporcionam-nos, em princípio, uma informação importante relativamente ao modelo de desenvolvimento profissional assumido pela instância responsável por este diagnóstico” (GARCIA, 1999, p. 200). O diagnóstico pode ser realizado por meio de diferentes instrumentos (questionário, entrevistas, observação), estando alinhado aos objetivos e metas pretendidas, bem como aos modelos de formação existentes.

Day (2001) chama essa fase inicial (diagnóstico) de avaliação. Segundo ele, a literatura vem demonstrando que, para termos escolas eficazes, é necessário investir no desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos a partir das suas necessidades. Nesse aspecto, concordamos com Day (2001, p. 145), quando considera que “a avaliação constituiria um mecanismo ideal, através do qual ambas as necessidades poderiam ser satisfeitas. ”

Numa concepção de desenvolvimento centrada mais na escola, as respostas a esse processo diagnóstico não devem ser reduzidas a uma mera aplicação de técnicas e instrumentos para coleta e análise de dados, pois, assim como os procedimentos são importantes, o processo como será desenvolvido é de fundamental importância, principalmente, quando tratamos da planificação de plano de forma colaborativa (GARCIA, 1999).Além dessa fase inicial, outra fase importante e complexa é a fase de planificação do desenvolvimento profissional docente (DPD). Segundo Garcia, essa fase torna-se complexa porque existem diferentes níveis de amplitude e complexidade em relação ao conceito de desenvolvimento profissional e à variedade dos modelos de formação existentes. Em virtude disso, a planificação do desenvolvimento profissional não pode ser algo engessado, único, mas requer modelos curriculares diversificados, abertos, flexíveis e adaptados a cada momento ou situação.

O modelo de planificação que atende à proposta de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho do professor, baseado numa prática dialógica, reflexiva, colaborativa e participativa entre os sujeitos, é fundamentada

> [...] a partir de uma abordagem deliberativa. Com base na deliberação está o reconhecimento da existência de diferentes pontos de vista ou concepções que é preciso ter em consideração para que possa existir uma

> identificação e compromisso dos sujeitos com o projeto. Para tal, o consenso e os princípios democráticos são regras do jogo. [...] Esta concepção da planificação surge a partir da consideração de que o currículo não é um conjunto de objetivos e experiências previamente delimitadas, mas sim a combinação das experiências de aprendizagem formal e informal que ocorrem na escola (GARCIA, 1999, p. 203).

Esse modelo de planificação requer de todos os sujeitos envolvidos tempo, disposição, conscientização, participação, colaboração e compromisso na construção, desenvolvimento e avaliação do plano de desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição educativa.

Para a planificação do plano de desenvolvimento profissional, Garcia (1999) verificou que existem certos princípios que devem ser observados e que precisam servir de orientação para as pessoas encarregadas de planejar o desenvolvimento profissional docente. Para isso, tomou como base os oito princípios do desenvolvimento curricular apresentado por Zabalza (1987a):

a) O primeiro princípio é o da realidade (atender as necessidades reais dos sujeitos);
b) Outro princípio é o da racionalidade (proporcionar momentos de reflexão, análise sobre a sua prática);
c) O terceiro princípio é a sociabilidade (consiste na necessidade de adotar as decisões por consenso, de modo que a discussão e o debate entre os professores sejam o princípio com base no qual se tomam decisões relativamente a: o quê, como, quando e onde se formar);
d) O quarto princípio é o da publicidade (se torna necessário para que todos os professores possam conhecer e ter acesso às diferentes modalidades de desenvolvimento profissional);
e) A planificação inclui, também, o princípio de intencionalidade (apresenta as metas e objetivos pretendidos e para qual modelo de professor e ensino se caminha);
f) O sexto princípio é o da organização (isso implica que a planificação da formação tenha de contemplar certa preocupação em estabelecer passos claros no processo de desenvolvimento pessoal e profissional);
g) O sétimo princípio contempla a seletividade e a decisão (mostra-nos que planificar significar tomar decisões, na medida em que os recursos são limitados);

h) Por último, o princípio de hipotecidade (remete ao caráter provisório do plano de formação e na adaptação e acomodação conforme esse plano vai variando).

Os princípios acima elencados nos mostram o quanto é subjetiva e, ao mesmo tempo, objetiva a planificação de um plano de desenvolvimento profissional. Subjetiva porque depende dos sujeitos que estão envolvidos no processo e na organização do plano, bem como do contexto ou da realidade social no qual estão inseridos. E é objetiva por se tratar de uma ação formativa intencional, sistematizada e racional.

Isso nos leva a perceber a planificação como a delimitação de uma trajetória ou caminho a ser percorrido, sujeito a possíveis mudanças ou alterações, “de modo que possam responder às exigências de indivíduos ou grupos em diferentes momentos de desenvolvimento” (GARCIA, 1999, p. 208).

Outra fase importante e que perpassa todo o processo, desde a elaboração, execução do plano de desenvolvimento profissional, é a própria avaliação. A avaliação está imbricada desde o diagnóstico das necessidades, a planificação do plano de formação, bem como no desenvolvimento e avaliação final do plano. Em cada fase dessas, a avaliação tem objetivos, funções e finalidades específicas.

Nesse sentido, a avaliação é fundamental no desenvolvimento de atividades sistematizadas, formais, uma vez que, por meio dela,podemos analisar, rever e construir, reconstruir e propor ações que venham contribuir para o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

De acordo com o que discutimos até aqui, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional está ligado ao processo de mudança e aprendizagem permanente do indivíduo. Sobre isso, Day (2001, p. 293) afirma:

> O desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados.

O trabalho realizado por eles ganha sentido e significado a partir do momento em que vivenciam práticas de reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica, de forma crítica, sistematizada por meio de práticas individuais e

coletivas. É na formação continuada como um espaço de aprendizagem mútua e trabalho colaborativo e coletivo no espaço de trabalho que visualizamos caminhos e possibilidades de o pedagogo contribuir como desenvolvimento profissional, com a docência na educação profissional e tecnológica.

3.2.1 A formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica

O percurso histórico sobre a formação de professores da educação profissional foi marcado pela ausência de políticas públicas que valorizassem e qualificassem esses profissionais. Dessa forma, deixando de contribuir para a oferta e desenvolvimento de uma educação profissional de qualidade. Isso nos mostra e confirma a falta de prioridade em torno da educação brasileira durante anos e que perdura até hoje, principalmente, no que se refere à educação profissional, que foi deixada num segundo plano. Isso por tratar-se de uma educação para uma classe trabalhadora e seus filhos, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais(MACHADO, 2008).

A necessidade de políticas públicas para a formação de professores nessa modalidade de ensino torna-se um problema bem maior com a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2005. Machado (2011) afirma isso categoricamente num estudo realizado sobre o desafio da formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Proeja, no qual aponta que a formação de professores é um ponto crucial para que

> [...] a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Este desafio, já histórico, revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o ensino médio integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), EPT indígena e EPT quilombola (SOUZA MACHADO, 2011, p. 690).

Apesar disso, na história da formação de professores da educação profissional tivemos iniciativas pontuais em nível nacional (leis, decretos, resoluções, portarias), que contribuíram para a formação desses profissionais, ora com oferta de cursos em nível primário, de aperfeiçoamento, cursos especiais de formação técnica, ora por meio de programas especiais de formação pedagógica.

As discussões, estudos e pesquisas sobre a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica estão em torno da criação ou fortalecimento de políticas públicas destinadas à qualificação profissional por meio de cursos de formação inicial (graduação),formação continuada no âmbito de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como ações formativas que colaborem para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que temos presente,nessa modalidade de ensino, um grupo de professores com formação bem diversificada(licenciados, bacharéis, tecnólogos e técnicos), como propõe Moura (2008, p. 32):

> Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. Assim, constata-se que a maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem à docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. Diante desse quadro, delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação lato e stricto sensu.

Moura (2008) apresenta quatro grupos de pessoas que trabalham ou irão trabalhar como docentes na EPT e que necessitam de formação contínua: o não graduado que já atua como docente da EPT; o graduado (bacharel ou tecnólogo) que atua na educação profissional, mas não dispõe de formação pedagógica; o licenciado em disciplinas da educação básica que atua na EPT; e o que pretende exercer a docência nessa modalidade de ensino.

Para o primeiro grupo, ele aponta que é necessário promover formação desse sujeito em nível de curso superior, tanto no campo específico como na área pedagógica. Em contrapartida, para o segundo grupo, que já possui uma formação específica na área e que não tenha uma formação para a docência, ou seja, formação pedagógica, o autor destaca que é preciso adotar estratégias de formação continuada de curto prazo, mas contínuas para o desenvolvimento profissional deste. Quanto ao terceiro grupo, os professores licenciados, Moura (2008) indica que devem ser oferecidas formações em torno de temas, como, por exemplo, o mundo do trabalho, trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo, contribuindo,dessa forma,para a integração entre os conhecimentos específicos e básicos necessários para a atuação docente nessa modalidade de ensino, a educação profissional.E, para o último grupo, apresenta uma proposta de oferta de cursos de licenciatura em EPT, para os sujeitos que têm interesse em atuar profissionalmente nessa modalidade de ensino.

Machado (2008) colabora com essa discussão ao considerar a diversidade de ofertas para a formação de professores da EPT. Contudo, ressalta que são poucas as iniciativas sobre a formação destes em cursos de licenciatura e aponta a necessidade de oferta desse tipo de curso para a educação profissional. Quanto a isso, Machado (2008, p. 15) justifica dizendo que

> [...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Essas propostas indicam caminhos que irão ajudar na elaboração de políticas em nível macro na e para a formação de professores dessa área, bem como destacam a necessidade urgente do estado regular a atuação do docente na EP, estabelecendo padrões formativos claros e acompanhando o cumprimento das normas. Esse processo contribui para alguma mudança na contratação desses profissionais na rede pública e privada, assim como para a oferta de um ensino de qualidade.

> As ações formativas para esse campo da educação atualmente são muito tímidas e se fazem, geralmente, através de programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação à distância e, recentemente, através de cursos de licenciatura tecnológica. Estes novos cursos ofertam uma formação específica para a docência nas disciplinas tecnológicas dos cursos técnicos de nível médio, um pleito antigo de diversos educadores brasileiros e fruto de uma discussão histórica na Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (AFONSO *et al.*, 2015, p. 21373).

As propostas em torno dessa temática “Formação de Professores para EPT” ainda acontecem de forma pontual e específica em nível de cursos, programas especiais que, muitas vezes, estão distantes das problemáticas que afetam a prática docente, ou seja, não há um diálogo entre a teoria ensinada e a prática educativa vivenciada pelos professores. Nesse sentido, percebemos que a formação continuada desses profissionais tem acontecido de forma emergencial, por meio de cursos e programas, nos quais não tem sido estabelecido um diálogo, uma interação entre a formação inicial e continuada de professores.

Não queremos, aqui, menosprezar ou desvalorizar essas propostas de formação inicial e continuada de professores para a EPT. Sabemos da importância da criação de uma política pública voltada para a valorização e reconhecimento desses professores, tanto no que diz respeito à sua formação acadêmica, quanto no que se refere à oferta e garantia de melhores condições de trabalho e valorização profissional. Contudo, entendemos que,enquanto lutamos pela criação de uma política pública de formação e valorização profissional dos docentes da EPT, existem outras atividades formativas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores no contexto do trabalho.

Uma formação continuada baseada numa ação reflexiva, crítica, colaborativa, participativa, compartilhada, a leve o professor ou grupo de professores a um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e produção do conhecimento a partir da práxis educativa no ambiente de trabalho, a escola.

Sabemos que vivemos numa sociedade complexa, mutável e dinâmica. Isso exige da escola, da sociedade, do professor um processo contínuo de aprendizagem, pois nenhum conhecimento está pronto e acabado. Tudo muda! E, a partir dessas mudanças, surgem novas necessidade e problemas a serem resolvidos e superados.

É nesse contexto de mudança que a formação continuada dos professores se faz presente e necessária. Isso se torna mais urgente e complexo na educação profissional, uma vez que temos perfis profissionais bem diversos exercendo a docência, de modo que alguns profissionais apresentam práticas educativas baseadas na transmissão de conteúdos de forma fragmentada (disciplinar), na dissociabilidade entre teoria e prática, apresentando uma valorização do ensinamento de técnicas (do saber fazer) e ausência de uma formação pedagógica (MACHADO, 2008).

A autora destaca a necessidade de superar esse cenário trágico da formação de professores da EPT. Para tanto, isso implica reconhecer, hoje, que

> [...] a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p. 15).

E acreditamos que seja na instituição de ensino, com os seus pares e demais profissionais da educação (gestores, técnicos, pedagogos), que os professores ensinam, aprendem de forma colaborativa sobre o que é ser e como se fazer professor na educação profissional. Neste aspecto, temos estudos e pesquisas que apontam a instituição de ensino como um espaço de trabalho docente, mas, também, de formação contínua de professores. A esse respeito, Afonso *et al.* (2015) expressam a seguinte afirmativa:

> Deve-se considerar a escola como um ambiente educativo, como um espaço de formação contínuo. Trabalhar e formar, nesse contexto, não são atividades distintas. A formação dos professores não deve ser encarada como um processo estanque, separado de sua atividade docente, mas sim um processo contínuo, no sentido real da expressão formação contínua, maior que a continuada. Nesse cenário faz-se importante o tempo para a percepção e autoreflexão, para sua autoformação, seja em espaços de compartilhamento – de forma participada – ou mesmo em momentos que se leve a produção de seu próprio conhecimento a partir de uma (re)significação individual.

É nesse contexto que queremos refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica promovida, planejada, executada e avaliada pelos próprios sujeitos da ação educativa. Formação esta

realizada no âmbito da prática docente de forma colaborativa, participativa, compartilhada a partir de um processo de reflexão, ação e reflexão sobre a realidade posta. Kasper (2016, p.53) endossa essa ideia ao tratar da formação continuada de professores da educação profissional, e considera que

> [...] se faz necessário destacar a necessidade das instituições de ensino promover programas de formação continuada a seus professores. Esses programas podem e devem ser um ambiente de diálogo e troca de saberes entre professores. Proporcionar momentos de reflexão sobre as práticas educativas é fundamentalmente relevante para o sucesso da formação continuada dos professores, pois não há mais nada assertivo em uma formação que a troca de práticas educativas de sucesso entre os sujeitos envolvidos.

Corroborando com essa ideia, trazemos as contribuições de Afonso *et al.* (2015) a respeito da formação de professores da EPT, que vai além da oferta de cursos de formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu) para* esses profissionais

> Defende-se uma formação continuada diferente das usuais direcionadas aos professores da EPT; uma formação que não apenas proponha estudos, discussões, questões e aplicações de teorias pedagógicas, mas que, além disso, propicie momentos onde os professores possam compartilhar suas experiências de vida, de formação acadêmica e profissional, articulando-as no sentido de se (auto)formar e (trans)formar (AFONSO *et al.*, 2015, p 21378).

Para a realização desse modelo ou proposta de formação continuada de professores da EPT, bem como de qualquer modalidade de ensino, são necessárias condições físicas, materiais e humanas para seu desenvolvimento, não basta ficar no mundo das ideias ou esperando iniciativas individuais de forma isolada. “Não é suficiente que o docente tome a iniciativa de formação, é necessário que as instituições criem políticas de formação para a cultura da formação docente” (SOUZA; ANDRADE; AGUIAR, 2014, p. 8).

A comunidade escolar precisa agir, mobilizar forças, conscientizar todos da importância de criarmos momentos e espaços de reflexão, estudo, pesquisa, diálogo e de trabalho mútuo, tendo como objetivo comum a promoção de um ensino de qualidade. Kasper (2016, p. 58) evidencia isso,também,quando afirma que:

> As escolas, por sua vez têm a função de disponibilizar um ambiente onde esta formação possa ser realizada. Para isso, é necessário ser elaborado um espaço dentro das instituições para que os professores possam refletir, discutir, planejar em conjunto suas sistemáticas de formação continuada, que não precisa ser de grande complexidade, um simples fato de realizar o planejamento de aulas em colaboração com os colegas docentes, já possibilita um ambiente de diálogo e construção coletiva, assim fazendo a formação continuada acontecer em suas rotinas escolares.

Sabemos que a formação de professores tem sido uma problemática discutida em nível nacional e internacional, uma vez que o processo de globalização vem exigindo um novo profissional docente com amplos saberes, pois não basta dominar um conteúdo, é necessário saber dialogar, ser colaborativo, participativo, reflexivo e sujeito ativo e mediador e colaborador dentro processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo nesse aspecto, Rosa e Amaral destacam que:

> [...] os professores, ao terem dificuldade para ensinar diante da rapidez das transformações tecnológicas e sociais, percebem novas exigências quanto ao conjunto de conhecimentos e saberes necessários a um desempenho profissional capaz de transformar sua ação pedagógica de forma mais eficaz em relação ao processo ensino-aprendizagem (ROSA; AMARAL, 2015, p. 130).

Nesse sentido, percebemos que a forma tradicional de perceber o docente como sujeito que transmite e detém o conhecimento e a informação não atende a esse novo contexto de mudanças nos valores, na ética, nas relações sociais e nos avanços tecnológicos. Para tanto, surge a necessidade da formação continuada desse sujeito. Pensar essa formação na contemporaneidade é um processo complexo. A formação docente não é algo linear e estanque, mas é dinâmico, histórico e social. Portanto, a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem do sujeito, abrangendo diferentes espaços e momentos.

Segundo Imbernón (2006), a formação de professores pode ser classificada como: inicial e permanente. Ele afirma que a formação inicial dos docentes tem ocorrido de forma fragmentada, de modo que a teoria é apresentada aos futuros docentes desvinculada de um contexto, o espaço da escola. Destaca a importância de pensar em uma formação inicial do docente que favoreça a formação profissional de sujeitos críticos, autônomos, participativos, comprometidos com o contexto social e cultural em que estão inseridos, ou seja, que as instituições formadoras sejam

espaços de experiências interdisciplinares, integrando os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento com os saberes experienciais dos alunos.

De acordo com Imbernón (2006), a formação inicial dos professores não é suficiente em si mesma. É na experiência profissional que esses conhecimentos irão se consolidar e construir novos conhecimentos, frutos da prática refletida. Pensar na formação permanente desse professor experiente é analisar seus anseios e dificuldades que surgem no exercício da profissão. É colocá-lo como sujeito da ação que irá analisar, refletir e intervir sobre sua prática educativa, sendo ele produtor do próprio conhecimento,superando uma visão verticalizada, individualizada, técnica e imutável de formação. Em contrapartida, construindo uma formação com base na colaboração, participação e na interação entre professores e comunidade escolar.

Na educação profissional, a formação continuada torna-se um requisito indispensável, pois a formação inicial dos docentes, de forma geral, não contempla ou não atende a todas as especificidades e demandas dessa área. Por tratar-se de uma modalidade de ensino que forma profissionais para atuarem no mundo do trabalho, alguns professores, por questões de formação acadêmica, dão mais ênfase aos conhecimentos técnicos, deixando de lado os conhecimentos pedagógicos, culturais, sociais e humanos.

Na busca de promover uma educação profissional integrada, holística, na qual os diferentes conhecimentos, científicos, tecnológicos, culturais, éticos se integrem, e que supere um modelo de educação profissional tecnicista e racionalista, surge a necessidade de investir em ações que promovam a formação continuada de professores de forma colaborativa e participativa.

Sabemos que existem outros modelos de formação continuada que contribuem de alguma forma para o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos, como, por exemplo, cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização *lato sensu* e *stricto sensu.* Todavia, destacamos, aqui, a formação continuada numa perspectiva da crítica, reflexiva, problematizadora, colaborativa, que considera o contexto, a diversidade e os saberes docentes.

Essa visão de formação permanente, continuada ou contínua de professores é contemplada na Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 16 que diz:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e

> valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Essa forma de compreender a formação continuada é fruto das discussões, debates, estudos e pesquisas realizadas no final do século passado. Nessa época, tínhamos presente percepções e propostas de formação continuada que buscavam a superação do paradigma da racionalidade técnica, de uma formação transmissora e uniforme, que concebia a formação de professor numa perspectiva de treinamento e capacitação profissional mediante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da docência.

Diferente de uma formação baseada em cursos prontos a serem consumidos e difundidos no interior das instituições de ensino, a proposta de formação continuada prevista no texto da lei valoriza a experiência docente, os saberes desses sujeitos, a realidade na qual estão inseridos e as suas necessidades. Entretanto, essa forma de conceber a formação continuada não se efetiva apenas com a realização de pesquisas, instituições de leis, e na contemplação de outros espaços de formação mais próximos do professor, mas na construção de uma nova cultura formativa, vivenciada, construída e refletida pelos sujeitos na práxis educativa, como considera Imbernón (2010, p. 40):

> A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com os colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros.

Nessa perspectiva, a instituição escolar torna-se um espaço primoroso para o desenvolvimento de ações contínuas de formação docente baseadas no trabalho coletivo, colaborativo, participativo, interativo e dialógico, rompendo com um modelo de formação transmissora de conhecimento, padronizada, individualizada, e que não leva em consideração o contexto e a diversidade presente nesse espaço formativo.

De acordo com Imbernón (2010), para o desenvolvimento de formação continuada de professores com essas características, seria necessário adotar metodologias formadoras, ou seja, estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo, colaborativo, para, assim, se chegar à solução de situações problemáticas.

> Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Assim, podemos inferir que é por meio de ações acima citadas que as instituições de educação profissional podem promover momentos de formação continuada em serviço com os professores, observando as necessidades e demandas destes a partir do seu contexto, e fazendo desses momentos um processo contínuo de aprendizagem no ambiente de trabalho.

4 TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar o trajeto que realizamos para efetivação da pesquisa, na qual apresentamos uma breve exposição sobre o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como o tipo de análise dos dados e a metodologia utilizada. Está organiza de maneira a contemplar sete subtópicos.

Para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, partimos de um determinado contexto histórico e social que abrange o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac. Tivemos como objetivo geral analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do *campus* Rio Branco.

Para tanto, selecionamos, como abordagem, a pesquisa qualitativa para nortear a nossa investigação; a análise documental, questionário e entrevista como técnicas para a coleta de dados; e optamos, para a análise dos dados,pela análise de conteúdo.Nesse sentido, apresentamos os elementos básicos da pesquisa para, em seguida, descrever o percurso metodológico que adotamos.

Selecionamos três questões norteadoras que nos orientaram na busca de caminhos e respostas ao nosso problema de pesquisa, já mencionado na introdução deste trabalho, são elas: 1) Qual a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que está presente e que normatiza e regula a educação nos Institutos Federais? 2) Qual o perfil de atuação dos pedagogos do campus Rio Branco? 3) Que contribuições são evidenciadas pelos pedagogos que vivenciaram a construção de uma proposta de formação continuada para os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica?

No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, elaboramos os seguintes objetivos: identificar a concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente nos documentos que normatizam e regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica nos institutos federais; descrevero perfil de atuação dos Pedagogos do *campus* Rio Branco; construir, com os pedagogos do *campus*, uma proposta de formação continuada para os professores da EPT, a partir das discussões realizadas nos encontros; verificar e analisar as contribuições da construção de um plano de

formação continuada para professores em Educação Profissional e Tecnológica, evidenciadas pelos pedagogos que a vivenciaram.

Ao descrevemos os elementos básicos da nossa pesquisa, procuramos apresentar e caracterizar a abordagem que direciona o nosso olhar sobre o objetivo de pesquisa. Para tanto, construímos a figura abaixo que representa o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 4 – Percurso metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.1 Abordagem e modalidade de pesquisa

Escolhemos como abordagem a pesquisa qualitativa, pois esta mergulha na complexidade que a realidade social apresenta, tendo interesse no lado subjetivo dos fenômenos pesquisados (DEMO, 2005). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa apresenta características fundamentais que nos ajudam a transitar em diferentes contextos da pesquisa: valoriza o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, a pesquisa qualitativa é descrita, os pesquisadores estão preocupados com o processo da pesquisa e não simplesmente com o produto, os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente (TRIVIÑOS, 2013).

A abordagem qualitativa, nesta pesquisa, torna-se fundamental para compreendermos o processo de formação de opiniões, como os participantes da pesquisa se percebem na EPT e quais as práticas pedagógicas efetivadas por eles. Como explica Oliveira (1999 *apud* Oliveira, 2014, p.59):

> [...] as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade do problema e hipóteses, bem como analisar a interação entre as variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A partir desse olhar qualitativo sobre a construção do conhecimento, verificamos que a pesquisa qualitativa concebe o conhecimento como algo provisório, maleável, não linear e criativo. Isso não quer dizer que a pesquisa qualitativa não tenha procedimentos metodológicos formais e éticos, mas estes se apresentam flexíveis à dinâmica da pesquisa, contrapondo-se ao positivismo, que percebe esse processo neutro, estático, absoluto e inquestionável.

Outro motivo para a escolha dessa abordagem foi pelo caráter político da pesquisa, no qual o pesquisador e o sujeito da pesquisa são capazes de fazer a própria história, ou seja, de se fazer dentro de um contexto histórico e social (DEMO, 2005).

A pesquisa qualitativa nos ajuda a conhecer, por meio dos participantes da pesquisa, o fenômeno a ser investigado, proporcionando-nos o contato direto com o lócus de pesquisa, possibilitando uma aproximação maior com nosso objeto de estudo e, principalmente, encontrando juntos (pesquisador e sujeitos da pesquisa) caminhos ou possibilidades de respostas para o nosso problema de pesquisa.

4.2 Definição do tema e objeto de estudo

O tema da nossa pesquisa é contemplado no âmbito da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac, *campus* Rio Branco, cujo foco está no desenvolvimento profissional dos pedagogos na vivência de uma prática formativa.

Essa temática surgiu dos anseios advindos das nossas vivências profissionais antes e depois de chegarmos ao Ifac. Enquanto pedagoga do instituto buscava compreender o que era EPT no contexto dos IFs e qual seria o papel ou lugar do TAE pedagogo dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, uma vez que este tem a função de orientar, coordenar e principalmente atuar na formação continuada dos docentes. Além disso, outro elemento que contribuiu para consolidação e delimitação desse objeto de pesquisa

foram as discussões realizadas na disciplina Fundamentos do Ensino Tecnológico, do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Ifam. Nesse período, estudamos as diferentes tendências para a formação de professores (GHEDIN, 2009; TARDIF, 2014), a formação continuada para docentes da EPT (DURÃES 2009; MACHADO, 2011), a tecnologia no ensino, conceitos de técnica e tecnologia, entre outros.

A partir das discussões em torno da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, passamos a nos questionar sobre as práticas pedagógicas dos pedagogos que atuam no *campus* Rio Branco/ Ifac, principalmente, no que se refere a ações voltadas para a formação continuada dos docentes que atuam na EPT. Passamos a refletir sobre como poderíamos contribuir na formação continuada desses profissionais por meio de uma ação formativa colaborativa e reflexiva.

Assim, nosso objeto de estudo gira em torno do desenvolvimento profissional dos pedagogos do Ifac, *campus* Rio Branco, no processo de elaboração de uma proposta de formação continuada para os docentes da EPT, principalmente, no que se referente à temática Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

4.3 Sujeitos e lócus da pesquisa

Nesta seção, apresentamos e caracterizamos os sujeitos e o *lócus* da pesquisa.

Os sujeitos da nossa pesquisa são os pedagogos lotados no *campus* Rio Branco. Contabilizam um total de cinco pessoas, sendo 04 (quatro) mulheres e 01(um) homem. Para melhor conhecermos o perfil desses profissionais, realizamos entrevistas com eles, nas quais foi possível conhecer mais um pouco sobre cada um. Para não corremos o risco de ferir a ética profissional, guardamos a identidade de cada pedagogo durante a exposição das informações apresentadas neste trabalho. Nesse sentido, quando nos referirmos à resposta dada por cada participante da pesquisa, vamos chamá-los de P1, P2, P3, P4 e P5. Além dos pedagogos, tivemos como sujeito da pesquisa uma professora que estava na coordenação da Cotep, que foi incluída durante a pesquisa, uma vez que é

responsável pela Coordenação Técnico-Pedagógica, bem como estava envolvida com os trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos do *campus*. Essa coordenadora foi identifica como P6[31].

A respeito da trajetória profissional de cada pedagogo na educação, foi possível construirmos o seguinte quadro, com base nos questionários:

Quadro 4 – Perfil profissional dos pedagogos

Sujeitos da pesquisa	Graduação em	Ano de formação	Pós-graduação	Tempo de Ifac	Tempo de atuação profissional na educação
P1	Pedagogia	2008	Especialista em Planejamento e Gestão escolar	6 anos	7 anos
P2	Pedagogia	1996	Especialista em Psicopedagogia	6 anos	25 anos
P3	Pedagogia	1998	Especialista em Psicopedagogia	1 ano e 7 meses	25 anos
P4	Pedagogia	2005	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Gestão escolar	1 ano e 7 meses	10 anos
P5	Pedagogia	2014	Especialista em Promoção de Igualdade Racial na escola	1 ano e 7 meses	2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que todos os pedagogos são especialistas em áreas diferentes, contudo, nenhum possui especialização em Educação Profissional ou um curso de aperfeiçoamento em EPT, embora o campus já tenha ofertado um curso de especialização *latu sensu* em Educação Profissional e Tecnológica. A experiência profissional que cada sujeito tem sobre educação escolar advém dos vários saberes construídos ao longo da história de vida (profissional, acadêmica e da experiência em outras práticas sociais), mas, principalmente, da educação básica.

Quanto ao tempo de atuação e experiência na EPT, verificamos que a maioria dos sujeitos têm, em média, de 2 (dois) a 3 (três) anos de efetivo trabalho como pedagogo no Instituto e a experiência nessa modalidade de ensino dialoga ao mesmo tempo com o tempo de trabalho no IFAC. Somente 2 (dois) pedagogos têm 6

[31]Professora com graduação em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Acre, Ufac, 2008. Atua como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

anos de experiência nessa modalidade de ensino, que condiz com o tempo de funcionamento do Ifac no Estado do Acre. Outro sujeito que foi contemplado durante o andamento da pesquisa foi a coordenada da Cotep, a qual identificamos como P6.

Além desses sujeitos, durante a realização da pesquisa-ação, tivemos a participação de colaboradores nas discussões realizadas nos encontros, totalizando 03 (três)colaboradoras, identificadas como C1, C2 e C3. A colaboradora C1[32]participou das discussões em torno da temática formação continuada de professores, e compartilhou com o grupo seus saberes advindos da experiência com a formação de professores na rede municipal de Rio Branco; Já a colaboradora C2[33] contribuiu nas discussões referentes ao contexto histórico da educação profissional no Brasil, com ênfase na identidade dos institutos federais. Por fim, a colaboradora C3[34]participou do 4º encontro, colaborando nas discussões, apresentando uma proposta metodológica para a formação continuada de professores.

O diferencial da participação desses colaboradores nos encontros foi a relação direta que duas professoras tinham com o Ifac, uma vez que a C2 e a C3 eram servidoras que vivenciavam a Educação Profissional e Tecnológica com seus problemas, desafios e conquistas no dia a dia, assim como os pedagogos.

Quanto à localização e atuação desses sujeitos dentro da estrutura organizacional do *campus*, encontra-se vinculada à Coordenação Técnico-

[32]Professora com formação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, ano 2000. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica. Atualmente é professora formadora - Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa

[33]Professora graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (2002), Especialista em Direitos Humanos e Sociedade pela União Educacional do Norte - UNINORTE (2005), Mestre em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ (2009) e Doutora em Ensino de Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ). Já trabalhou como Socióloga da Gerência de Planejamento da Secretaria Estadual de Cidadania e Assistência Social - SECIAS (2003-2006). Fez parte do quadro docente da União Educacional do Norte (UNINORTE), de 2003 a 2011. Prestou consultoria no Núcleo Social da EKOAR, onde foi a técnica responsável pela elaboração de Diagnóstico da realidade da criança e do adolescentes no município de Rio Branco-2009; (realização: Instituto Votorantim e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente). Tem experiência na participação em conselhos, em especial no Conselho Municipal de Assistência Social e integra, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital das Clínicas no Acre. Atualmente, é docente na área de Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac)/Campus Rio Branco, em regime de dedicação exclusiva.

[34] Professora Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Acre (1997), com pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa (Ufac) e Psicopedagogia (Inec). Possui vasta experiência profissional na área da educação, atuando em todos os níveis e modalidades. No vínculo atual, desde junho de 2013, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na reitoria do IFAC.

Pedagógica (Cotep). Essa coordenação é organizada em uma sala específica, onde ficam somente os 5 (cincos) pedagogos, para a realização de suas atividades.

A pesquisa foi realizada no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifac, e selecionamos como lócus de pesquisa o *campus* Rio Branco (CRB). A escolha do referido *campus* se deu por questões logísticas e financeiras. Num primeiro momento, pensamos em realizar a pesquisa com todos os pedagogos do Ifac, que estão distribuídos nos seis *campi*. Contudo, isso não foi possível, pois tínhamos que trazê-los para a capital, tornando-se inviável economicamente. Então, por trabalharmos na Reitoria, localizada no município de Rio Branco, decidimos realizar a pesquisa no *campus* local.

O surgimento e funcionamento do *campus* Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Ifac, se deu por meio da Portaria Ministerial nº 4, de 6 janeiro de 2009, que estabeleceu a relação dos *campus* que fariam parte do Ifac: *campus* Rio Branco, *campus* Sena Madureira e *campus* Cruzeiro do Sul. Contudo, somente com a Portaria nº 1.170, 21 de setembro de 2010, o Ministro de Estado da Educação autorizou funcionamento do *campus* Rio Branco (IFAC, 2014, p. 89).

No primeiro semestre de 2010, foram realizados concursos públicos para a contratação de docentes e técnicos, e o ano letivo teve início em agosto de 2010. Nesse período de implantação do instituto, o *campus* contava com poucos servidores, corpo técnico-administrativo, e estava num processo de instalação do espaço físico em prédio alugado[35]. Hoje, o *campus* possui sede própria, localizada naAv. Brasil, n° 920, Bairro Xavier Maia, Rio Branco – AC.

No período de 2010 a 2014, o *campus* tinha, no seu quadro de servidores, apenas uma pedagoga, que atuava em diferentes setores, desenvolvendo outras atividades diversas da sua formação, como trabalhando no registro acadêmico da instituição. Em 2015, o IFAC contratou mais três pedagogas e receberam mais um pedagogo por meio de remoção interna.

O *campus* Rio Branco atua desde 2010 ofertando cursos técnicos de nível médio e, partir de 2011, com oferta de cursos de nível superior, trabalhando em quatro eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação,

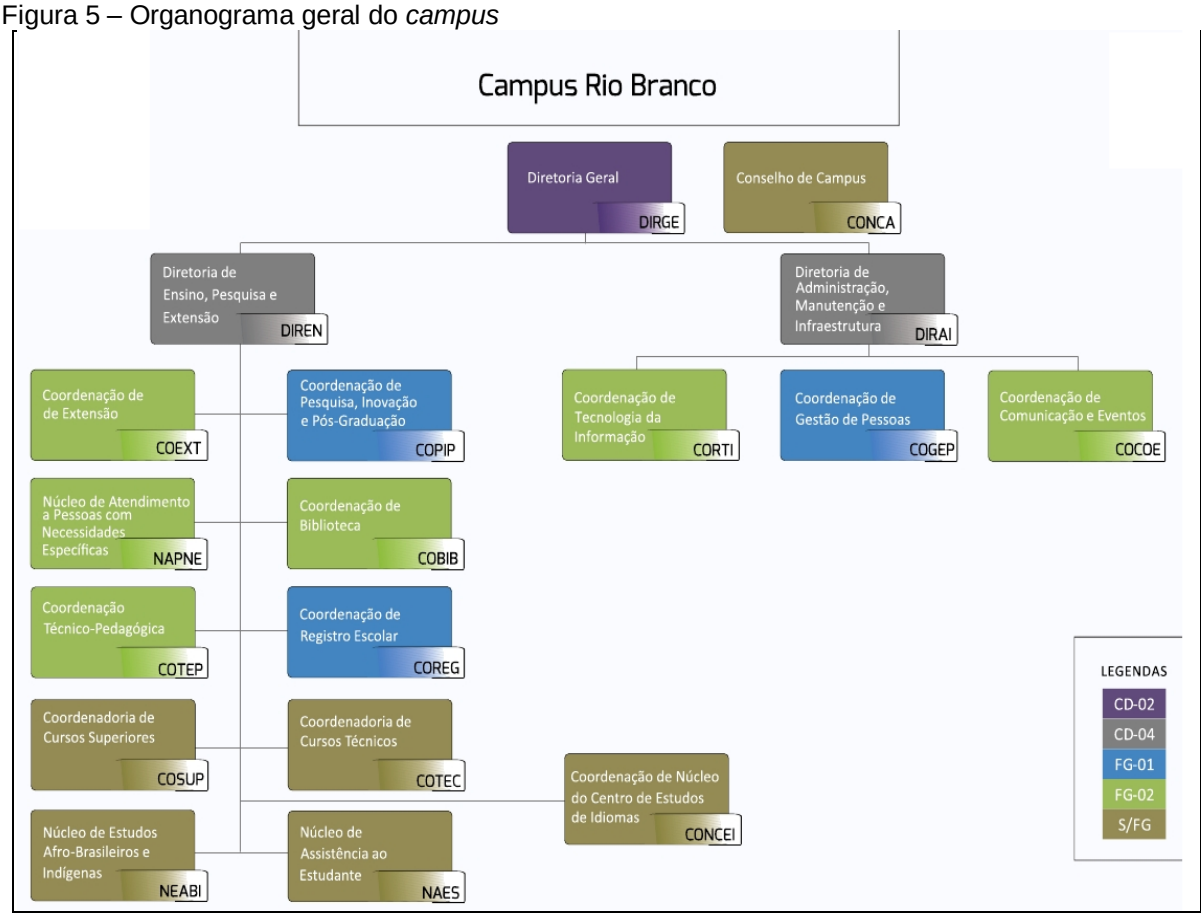
[35]A primeira sede do *campus* Rio Branco estava no seguinte endereço: Avenida Antonio da Rocha Viana, 1.812, Vila Ivonete, Rio Branco – Acre, CEP: 69914-610.

Segurança e Apoio Escolar. Além desses eixos, o *campus* oferta cursos na área de Licenciatura (formação de professores) e Pós-Graduação *lato sensu*. No ano de 2014, o *campus* Rio Branco contemplou a oferta de 10 cursos presenciais[36].

No período de 2010 a 2015, tiveram à frente da direção geral do *campus* vários diretores (professores do Ifac), nomeados pelos Reitores *pro tempores*. Somente em novembro de 2015 o *campus* teve seu primeiro diretor geral eleito democraticamente pela comunidade (servidores docentes, não docentes e alunos) do CRB. Nesse período de implantação e funcionamento do *campus*, a estrutura organizacional do Ifac passou por mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas que afetaram diretamente a rotina de trabalhos nos *campi*.

Atualmente, por meio da Resolução CONSU/IFAC nº 94/2016, o CRB passou por uma reestruturação em seu organograma, sendo estruturado conforme nos mostra a figura 5.

Figura 5 – Organograma geral do *campus*



Fonte: Resolução CONSU/IFAC nº 94/2016

[36]Informações retiradas do Relatório de Gestão Exercício de 2014.

4.4 Instrumento e procedimentos para coleta dos dados

Para elaboração do trabalho de pesquisa, partimos de uma análise documental, na qual analisamos o contexto histórico da Educação Profissional no estado Acre e o processo de criação e implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre- Ifac.

A pesquisa documental, de acordo Sá-Silva *et al*. (2015, p. 5), é uma pesquisa que "se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". Nesse sentido, analisamos documentos de natureza primária: os Relatórios de Gestão (2010, 2011, 2012, 2013, 2014), o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013 e 2014-2018), Resolução CONSU/ IFAC Nº 200/2014, Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Decreto N° 5.154 de 23/07/2004, Lei Nº 11.892 de 29/12/2008, Resolução CNE/CEB N° 6 de 20/09/2012, Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007 e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 09/05/2012.

Para análise desses documentos, utilizamos a técnica de análise documental,que nos ajudou a apreender as informações contidas nos documentos e representá-las de forma condensada. Conforme considerada Chaumier (1988), quando expressa o conceito de análise documental e suas características:

> Podemos defini-la como 'uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação (CHAUMIER 1988*apud* BARDIN, 2016, p.51).

No processo da análise, seguimos esses passos: primeiramente, selecionamos o material; depois, conhecemos como estava organizado ou estruturado e; por fim realizamos leitura e interpretação das informações.A partir dessa análise documental, descrevemos a concepção de Educação Profissional e Tecnológico presente nesses documentos.

Como instrumentos para coleta dos dados, utilizamos o questionário, a entrevista, o diário de campo.

O questionário, nesta pesquisa, foi utilizado para a identificação do perfil pessoal e profissional dos pedagogos. Com perguntas objetivas, elaboramos um

quadro-resumo sobre as características profissionais desses sujeitos, bem como instrumento utilizado para avaliar os encontros realizados com os pedagogos, sendo composto de perguntas objetivas e subjetivas. O questionário como instrumento é fundamental para quem pretende “[...] descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Quanto à forma de aplicação dos questionários, tivemos dois momentos: anterior aos encontros e posterior aos encontros. No primeiro momento, o questionário foi aplicado pela pesquisadora pessoalmente, de maneira individual com os participantes da pesquisa. O instrumento foi utilizado para caracterizar o perfil dos pedagogos do *campus* Rio Branco, momento este que compõe a fase de reconhecimento da realidade social dos sujeitos no contexto da pesquisa-ação.

No que se refere ao segundo momento, o questionário foi aplicado aos participantes da pesquisa no último encontro, no qual verificamos as contribuições e desafios evidenciados pelos pedagogos que vivenciaram a construção de um plano de formação continuada para professores em Educação Profissional e Tecnológica.

Para responder à questão norteadora: “Qual o perfil de atuação dos pedagogos do *campus* Rio Branco?”,realizamos pesquisa de campo, na qual utilizamos como técnica para a coleta de dados a entrevista.

O roteiro de entrevista foi elaborado com questões abertas e fechadas, com vistas a compreender e verificar como os participantes da pesquisa se percebem na função de pedagogos no Ifac na sua atuação e como concebem a EPT. Uma primeira versão serviu de teste junto aos pedagogos que atuam em outro *campus,* que não compunham os sujeitos participantes da pesquisa, para possíveis correções e ampliações. As contribuições foram importantes e algumas mudanças foram efetuadas.

Antes de realizarmos a entrevista, entramos em contato com os pedagogos do *campus* Rio Branco por meio do correio eletrônico (e-mail). No referido e-mail, expusemos nosso interesse em realizar a entrevista, descrevemos o objetivo da pesquisa e ressaltamos a importância da participação e colaboração deles no processo de construção da pesquisa científica. Após confirmação destes em participar da pesquisa, via e-mail, elaboramos um termo de consentimento para oficializarmos esse compromisso.

Para realização da entrevista, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, que nos possibilitou conhecer um pouco da história de cada pedagogo (sua formação profissional, da sua experiência na educação profissional e tecnológica), de como eles concebem o papel do pedagogo e verificar as práticas que eles têm realizado no âmbito da formação continuada de professores no contexto da educação profissional no IFAC, *campus* Rio Branco. Além disso, identificamos as concepções dos pedagogos quanto à Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, o que eles entendem sobre EPT, a finalidade da EPT e que ações têm sido conduzidas ou realizadas no sentido de contribuir para formação continuada dos docentes que atuam na EPT.

Com objetivo de fazer o reconhecimento da realidade social dos sujeitos, a pesquisa exigiu técnicas que nos aproximassem mais dos participantes da pesquisa. Nesse aspecto, vimos a entrevista como “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Segundo Triviños (2013, p. 146),

> A entrevista semi-estruturada, em geral, 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 (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

Considerando os aspectos apresentado por Triviños (2013), a entrevista aplicada de forma individual nos possibilitou conhecer as ideias das expressões advindas da subjetividade de cada pedagogo sobre alguns questionamentos básicos que orientaram nossa pesquisa: Que práticas os pedagogos têm realizado no contexto da EPT? Quais as concepções que os pedagogos têm sobre Educação Profissional e Tecnológica e seu papel no Ifac?

Tendo em vista a diversidade de horário em que trabalha cada pedagogo, adotamos entrevistar, individualmente, cada pedagogo, a partir da elaboração de um cronograma com horário e dia para a realização da entrevista, conforme disponibilidade de cada um dos entrevistados. Inicialmente, estava previsto que todas as entrevistas seriam realizadas no mês de dezembro de 2016, contudo, a

realização destas foi estendida para o mês de janeiro de 2017. Para iniciar a entrevista, ressaltamos o objetivo da pesquisa e pedimos autorização para gravar em áudio toda a entrevista.

Tendo realizado as entrevistas, foram consideradas as seguintes etapas:

I. Registro da fala dos sujeitos pesquisados: refere-se ao respeito e comprometimento com a verdade no momento da transcrição das falas gravadas dos entrevistados;
II. Confronto com as questões norteadoras: envolve a relação entre a etapa anterior em que se procurou destacar os elementos centrais que dialogam com as questões norteadoras ou as respondem;
III. Discussão: envolve a análise das questões geradas pela entrevista, a partir dos dados coletados no campo de pesquisa. A partir dessa análise diagnóstica, partimos para elaboração do plano de ações com os pedagogos sobre Educação Profissional e Tecnológica.

Durante as entrevistas, os pedagogos mostravam-se muito ansiosos quando tratávamos da temática Educação Profissional e Tecnológica. Na fala de todos os pedagogos ficava claro o valor dado a esse estudo sobre EPT, que nos propusemos a desenvolver com esses sujeitos. Isso fica expresso na fala de cada pedagogo quando perguntamos: O que você entende sobre Educação Profissional e Tecnológica? Todos responderam que têm pouco conhecimento sobre o assunto, que não possuem nenhum curso nessa área e que o entendimento que eles têm hoje é fruto das discussões realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino. Apesar dessa iniciativa por parte da gestão, eles consideram fundamental conhecer de maneira mais fundamentada a proposta, a visão, os princípios de educação profissional que fundamentam os Institutos Federais.

A entrevista foi fundamental nesse primeiro momento, pois nos aproximou e possibilitou uma maior interação com os participantes da pesquisa. Além de obtermos informações mais detalhadas sobre o objeto de pesquisa.

Essa primeira fase da pesquisa foi organizada com objetivo de conhecermos os participantes da pesquisa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, realidade esta na qual estavam inseridos, bem como de conhecermos suas angústias e dúvidas a respeito dessa modalidade de ensino. Segundo Tripp (2005), essa fase de reconhecimento da realidade possibilita uma análise situacional da

realidade de forma mais criteriosa, possibilitando ao pesquisador uma visão mais ampla do contexto da pesquisa-ação. Nesse aspecto, apresentamos, no Quadro 5, o caminho percorrido durante as entrevistas.

Quadro 5 – Reconhecimento do contexto da pesquisa

Questão norteadora	**Objetivo específico**	**Instrumento para coleta dos dados**	**Perguntas**
Qual o perfil de atuação dos pedagogos do *campus* Rio Branco?	Descrever o perfil de atuação dos Pedagogos do *campus* Rio Branco;	Questionário	• Qual o seu sexo? • Em que ano você graduou-se em pedagogia? • Você é pós-graduado? • Se você é pós-graduado, você tem o título de ..... Em que área? • Há quanto tem você atua na educação? • Quanto tempo você tem de experiência na EPT? • Há quanto tempo você trabalha no Ifac? • Há quanto tempo trabalha no *campus* Rio Branco?
		Entrevista	• Fale um pouco sobre sua trajetória profissional. • Na sua opinião, qual é o papel do pedagogo numa instituição de ensino? • No Ifac, qual é o papel do pedagogo? • Quais atividades são desenvolvidas por você no Ifac? • Como acontece a gestão do ensino no instituto? • A relação entre professor e pedagogo acontece em que momento? • Do seu ponto de vista, quais os desafios enfrentados pelos pedagogos dentro do instituto? • Como tem acontecido o processo de formação continuada dos professores que atuam na EPT? • O que você compreende sobre Educação Profissional e Tecnológica? • Com base na sua experiência profissional, ao tratarmos sobre Educação Profissional e Tecnológica, quais assuntos seriam primordiais e devem ser tratados ao se pensar em formação continuada de professores?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5 A pesquisa-ação como método de pesquisa

A partir dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas, elaboramos um plano de ação[37], no sentido de trabalharmos juntamente com os pedagogos de forma mais sistematizada as temáticas em torno do papel do pedagogo da EPT, a formação continuada de professores e a Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos IFs. A escolha dessas temáticas ocorreu com base em alguns questionamentos apresentados pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Processo de escolha das temáticas

Temáticas	**Unidade de registro (Questionamentos que surgiram durante a entrevista)**	**Unidade de contexto (Entrevista)**
O papel do pedagogo da EPT	(P1) Quem é o pedagogo na educação profissional? (P3) Nós temos um papel definido?	Qual é o papel do pedagogo no *campus*?
A formação continuada de professores	(P4) Como podemos contribuir na formação continuada de professores da EPT como pedagogos? (P1) Como formar se não temos formação pra isso? (P3) E a gestão, onde fica nessa história? Precisamos criar a cultura de formação continuada dentro do Ifac?	Como tem acontecido o processo de formação continuada de docentes que atuam na EPT?
A Educação Profissional e Tecnológica	(P4) Trabalhamos no instituto, mas não conhecemos a identidade dos institutos, os princípios, as bases que fundamentam, que orientam a Educação Profissional e Tecnológica dos IFs. Como trabalhar essa temática se nem a gente estuda e discute isso?	O que você compreende sobre Educação Profissional e Tecnológica?

Fonte: Dados da pesquisa

No sentido de organizarmos os encontros com os pedagogos, elaboramos um plano de ação no qual estavam previstos cinco encontros a serem realizados no

[37]O plano é a ação organizada e, por definição, deve antecipar a ação. Identificada a preocupação temática, o grupo deve planejar uma estratégia de atuação. Trata-se de decisões práticas e concretas a respeito do que se deve fazer, por quem, quando e como fazê-lo, com que recursos (materiais e temporários) podem contar, como se repartiram as tarefas entre os membros do grupo, reuniões de equipe a realizar, como serão coletados os dados (ESTEBAN, 2010, p. 175).

campus Rio Branco. Esse plano foi uma proposta inicial, elaborado com base nas dúvidas e anseios que os sujeitos apresentaram sobre EPT nas entrevistas.

O plano não é algo absoluto e fechado em si mesmo, por isso,esteve aberto a mudanças de acordo com as necessidades que surgiram a partir das reflexões realizadas por todos os participantes durante o processo da pesquisa-ação. A respeito dessa flexibilidade no planejamento, Sandín Esteban (2010, p. 176) afirma que:

> Planejar é uma ação flexível e aberta a mudança. Qualquer proposta de ação que o grupo defina depois do período de reflexão inicial deve ser sempre entendida em sentido hipotético, pois apenas sua colocação em prática e a sua análise permitirão coletar evidências sobre o alcance e as conseqüências das ações empreendidas.

Portanto, o plano de ação foi apenas uma proposta inicial que sofreu alterações durante o processo de pesquisa. Ressaltamos que o referido plano foi elaborado com base nas informações retiradas das entrevistas com os pedagogos, a partir dos seus anseios e dúvidas sobre EPT. A proposta de plano ficou organizada por temática, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Proposta de plano de ação dos encontros com os pedagogos

Encontros	**Tema**	**Objetivo**
1º	O pedagogo da EPT	• Identificar as diferentes áreas de atuação do pedagogo; • Analisar criticamente seu perfil de atuação na EPT.
2º	Formação continuada de professores da EPT	• Refletir sobre as ações desenvolvidas para formação continuada de professores da EPT no *campus*; • Identificar e conceituar os diferentes tipos de formação continuada de professores.
3º	A EPT em diferentes contextos	• Identificar as características da EPT de acordo com seu contexto histórico; • Conhecer os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais.
4º	Educação Tecnológica: construindo uma proposta formativa	• Reconhecer a educação tecnológica como proposta de educação profissional para os IFs; • Elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam na EPT a partir dos estudos realizados sobre Educação Profissional e Tecnológica

(Continua)

Quadro 7 – Proposta de plano de ação dos encontros com os pedagogos

(Continuação)

Encontros	Tema	Objetivo
5º	Uma proposta de formação continuada para professores da EPT	• Promover um momento de apresentação da proposta de formação continuada para os professores da EPT elaborado pelo grupo a partir das discussões realizadas nos encontros. • Avaliar as contribuições do Grupo de Discussão sobre o papel do pedagogo da EPT na formação continuada de professores, bem como a possibilidade de elaboração de um plano de formação continuada para os docentes da EPT, elencando sugestões, críticas e outras observações que possam contribuir para uma melhor definição do papel do pedagogo como formador de professores que atuam na Educação Profissional nos Institutos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Denominamos os encontros de “Grupo de Discussão sobre a atuação do pedagogo na formação continuada de professores da EPT”. O grupo de discussão, utilizado aqui como metodologia formativa, possibilitou momentos de aprendizagem, interação e diálogo entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, bem como possibilitou conhecermos as percepções dos sujeitos sobre os temas em discussão. Para Weller e Pfaff, “[...] o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (2013, p. 56).

A intenção de formar esse grupo de discussão com os pedagogos do Ifac, *campus* Rio Branco, foi de proporcionar momentos de discussão e reflexão sobre a nossa atuação profissional dentro do instituto, principalmente, no que diz respeito à nossa atuação e colaboração na formação continuada de professores da EPT.De modo que pudéssemos compartilhar conhecimentos, estudar e aprender mais sobre o papel do pedagogo nas instituições de educação profissional, contribuindo, assim, para o nosso desenvolvimento profissional.

As ações realizadas durante os encontros com Grupo de Discussão foram organizadas e orientadas com base metodológica da pesquisa-ação. Por meio dessa metodologia, temos uma dinâmica de práticas dialógicas, participativas e transformadoras entre pesquisador e os participantes da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação, termo este que representa qualquer processo que siga um ciclo no qual agimos no campo da prática e investigamos sobre ela.

Nessa perspectiva, o nosso papel enquanto pesquisadora foi de investigar e acompanhar o processo de reflexão dos pedagogos sobre sua prática no seu espaço de atuação profissional na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, no campo da formação continuada de professores. A partir dessas reflexões, mapeamos os problemas encontrados na situação de investigação.

> O projeto de pesquisa-ação não impõe uma ação transformadora aos grupos de modo predefinido. A ação ocorre somente se for do interesse dos grupos e concretamente elaborada e praticada por eles. O papel dos pesquisadores é modesto: apenas acompanhar, estimular certos aspectos da mudança decidida pelos grupos interessados. Se esses grupos não estiveram em condição de desencadear as ações, os pesquisadores não podem substituí-los; só procurarão entender por que tal situação ocorre. De modo geral, deve-se abandonar a idéia de mudar unilateralmente os comportamentos dos outros. São os próprios atores que decidem se querem ou não mudar (THIOLLENT; DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p.96).

Todo processo de pesquisa se deu numa relação mútua de colaboração e participação entre pesquisador e os participantes da pesquisa. A pesquisa é concebida não só como espaço de construção do conhecimento, mas como um processo de reflexão, ação e intervenção para transformação da realidade posta. Nesse sentido, Thiollent e Oliveira Silva contribuem com essa idéia quando ressaltam que, “[...] É bom lembrar que a principal vocação da pesquisa-ação é principalmente investigativa, dentro de um processo de interação entre pesquisadores e população interessada, para gerar possíveis soluções aos problemas detectados” (THIOLLENT; DE OLIVEIRA SILVA, 2007, p.95).

Antes da implementação do plano de ação proposto para os encontros com os pedagogos, apresentamos o referido plano aos participantes da pesquisa, com vistas a verificar se concordavam com os temas a serem trabalhados, elaborados com base nas entrevistas realizadas. Os pedagogos concordaram com a proposta.

A partir das discussões realizadas no processo de pesquisa-ação, momento de implantação do plano de ação dos encontros com os pedagogos, foram observados o interesse, as dúvidas, os questionamentos, as proposições dos participantes, no sentido de aprofundarmos a discussão sobre a temática Educação

Profissional e Tecnológica. O desenvolvimento das atividades durante os encontros foi registrado no diário de campo que a pesquisadora trouxe consigo durante todo o processo de pesquisa. O diário de campo, segundo Barros e Lehfeld “[...] é o registro de fatos verificados através de notas e/ ou observações” (2007, p.105). Esse instrumento foi importante para o registro das observações realizadas durante os encontros com os pedagogos.

Posteriormente, num processo de reflexão e diálogo permanente sobre as ações a serem desenvolvidas para a formação continuada de professores, elaboramos,no decorrer desse processo, de forma colaborativa e participativa,uma proposta de formação continuada de professores para EPT, a partir da realidade observada e investigada, buscando possíveis soluções ou caminhos aos problemas detectados durante o processo de pesquisa.

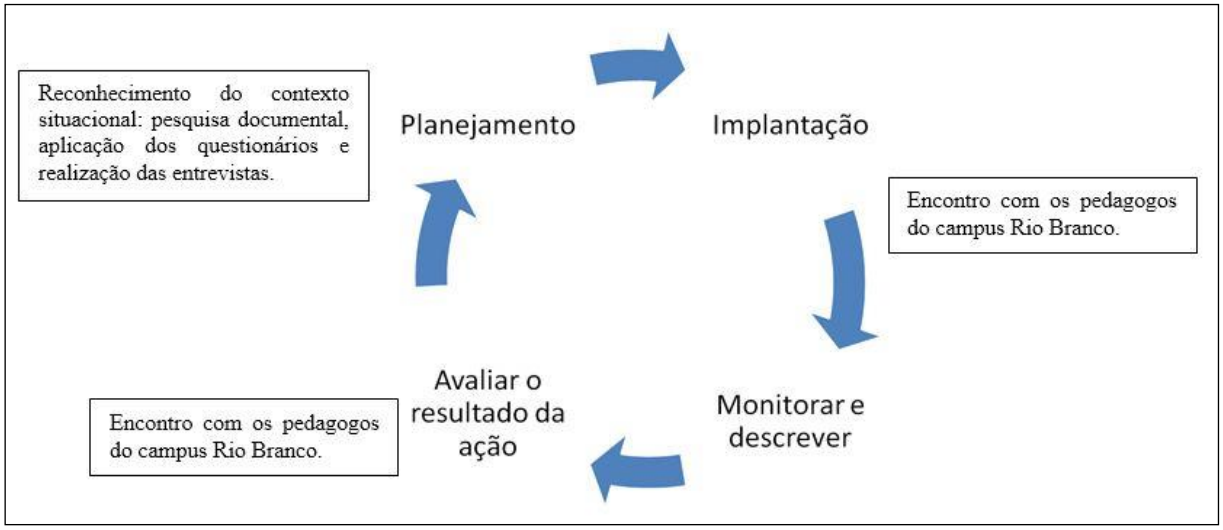
A partir das discussões nos encontros sobre a formação continuada de professores e a Educação Profissional e Tecnológica, os pedagogos ressaltaram a necessidade de planejar ações voltadas para todos os professores do instituto.

Enfatizamos que o processo de implantação e execução do plano de ação foi monitorado por meio de registros feitos por câmeras fotográficas, gravação em áudio e anotações no diário de campo.

Após vivenciarmos a implantação do plano de ação, tivemos a fase de avaliação e interpretação, na qual analisamos o que foi planejado e o que foi executado. Também descrevemos o que ocorreu,como ocorreu, o que deu certo e o que não e como cada sujeito vivenciou o grupo de discussão: o que aprenderam;o que representou esse trabalho para cada um;quais desafios foram enfrentados.

Todas as fases do processo de pesquisa foram desenvolvidas com base em Tripp (2005), para quem toda pesquisa-ação parte do reconhecimento do contexto situacional em que ocorrerá a pesquisa. E, a partir desse reconhecimento, planeja-se e implementa-se a mudança para transformação da realidade educativa, seguindo um ciclo em espiral, de idas e vindas, de reflexão-ação-reflexão durante todo processo de pesquisa-ação, no qual também se passa a monitorar e avaliar as ações realizadas. Conforme Figura 6, apresentamos cada fase da pesquisa-ação realizada no processo de pesquisa.

Figura 6 – Fases da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Tripp (2005, p. 446)

No Quadro 8 abaixo,apresentamos, de maneira objetiva, o percurso da pesquisa-ação, explicitando cada fase realizada durante a pesquisa. Relacionamos cada fase da pesquisa-ação aos objetivos, procedimentos adotados e aos instrumentos utilizados.

Quadro 8–Síntese das fases da pesquisa-ação

Objetivo	**Fase da pesquisa-ação**	**Procedimento**	**Instrumento de coleta de dados**
Descrever perfil de atuação dos Pedagogos do *campus* Rio Branco.	Reconhecimento da realidade	Realização de pesquisa documental: PDI (IFAC), Resolução CONSU/IFAC nº 084/ 2015; Aplicação de questionário aos participantes da pesquisa; Realização de entrevista individual com os pedagogos do *campus* Rio Branco.	Questionário; Entrevista semiestruturada.

(Continua)

Quadro 8 – Síntese das fases da pesquisa-ação

(Continuação)

Objetivo	Fase da pesquisa-ação	Procedimento	Instrumento de coleta de dados
Elaborar um plano de ação no sentido de trabalhar juntamente com os pedagogos, de forma mais sistematizada, as temáticas em torno do papel do pedagogo da EPT, da formação continuada de professores e a Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos IFs.	Planejamento	Elaboração do plano com base nos dados coletados por meio das entrevistas (anseios e dúvidas apresentadas);	Análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada;
Executar um plano de ação, em parceria com os pedagogos, a fim de elaborarmos uma proposta de formação continuada para os professores da EPT.	Implantação	Apresentação da proposta do plano de ação para os encontros aos participantes da pesquisa. Realização de cinco encontros presenciais entre os meses de agosto e setembro de 2017 com os participantes da pesquisa, sendo quatro encontros de estudo e elaboração da proposta de formação continuada de professores pelos participantes da pesquisa; Metodologia utilizada nos encontros: realização de dinâmicas,roda de conversa, leitura e discussão sobre os textos em estudo,relatos de experiência, resolução dos roteiros de estudo, discussão sobre as temáticas em estudo,com a participação de colaboradores na apresentação de algumas temáticas.	Gravador; Câmera fotográfica; Diário de campo; Roteiros de estudo. Roda de conversa.
Verificar e analisar as contribuições evi*dencia*das pelos pedagogos que vivenciaram a construção de um plano de formação continuada para professores em Educação Profissional e Tecnológica.	Avaliação	Avaliação por encontro: no final de cada encontro tivemos uma roda de conversa para avaliar as atividades desenvolvidas no dia; Avaliação final: no último encontro aplicamos individualmente um questionário e realizamos roda de conversa sobre os encontros.	Diário de campo; Gravador; Questionário avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fases de Tripp (2005)

4.6 Organização e interpretação dos dados da pesquisa: Análise de Conteúdo como opção

Quanto à análise e interpretação dos dados, serão efetivadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Escolhemos essa metodologia porque ela nos ajudará a fazer uma leitura mais sistemática e aprofundada das entrevistas e dos processos de discussão e planejamento das ações realizadas durante o processo de pesquisa-ação. Corroborando com a ideia, Moraes afirma que:

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum(MORAES, 1999, p. 2).

Segundo Gil (2010, p. 67), a análise de conteúdo "[...] visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação". Assim, buscamos identificar, na fala dos pedagogos, como se percebem no seu contexto de atuação profissional; suas representações a respeito do que seria a Educação Profissional e Tecnológica; e que contribuições os participantes da pesquisa ressaltam nesse processo pesquisa-ação sobre EPT.

Situando a análise de conteúdo num contexto histórico, segundo Bardin (2016), esse método assumiu sua identidade em diferentes momentos e espaço de tempo. "Antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas do século XX, tornadas operacionais pelas ciências humanas, os textos já eram abordados de diversas formas"(BARDIN, 2016, p. 20). A prática da hermenêutica, de desvelar o desconhecido já era exercitada na prática de interpretação dos textos sagrados.

A análise de conteúdo passa a ser sistematizada como método com o trabalho realizado por Leavell na década de 20, do século passado, quando da realização de estudos sobre a propaganda bélica empregada durante a Primeira Guerra Mundial. O referido método ganhou maturidade, tanto na sua empregabilidade quanto na sua fundamentação teórica, no final dos anos 40-50, com Berelson e Lazarfeldt, quando publicaram uma obra sobre análise de conteúdo,

estabelecendo, entre outros elementos, as regras e princípios de análise (TRIVIÑOS, 2013).

Segundo Bardin (2016), Berelson e Lazarfeldt tinham uma preocupação epistemológica quantitativa na forma de abordar a análise de conteúdo. Eles deixavam isso expresso na maneira de conceituar o referido método, destacando-o como uma técnica de investigação que busca a descrição objetiva, sistemática e quantificativa do conteúdo da comunicação. Com o tempo, essa maneira de conceber a análise de conteúdo sofreu alterações no seu conceito, regras e princípios do método.

Na década de 70, Bardin (2016) traz um conceito mais amplo de análise de conteúdo, contemplando aspectos objetivos e subjetivos presentes na comunicação. Ela aborda a análise numa perspectiva não meramente quantitativa, da descrição das palavras, baseada no cálculo da freqüência de palavras numa mensagem, mas num víeis mais qualitativo, em que o pesquisador, além de descrever de forma objetiva os elementos presentes na mensagem, pode realizar inferência sobre os dados coletados.

Nessa perspectiva, Bardin (2016) define análise de conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, possibilita a verificação da presença ou ausência de uma característica ou conjunto de características presentes num fragmento de mensagem que é tomada para análise estabelecendo relação com o todo. Essa metodologia pode ser aplicada em todas as formas de comunicação, independentemente do tipo de mensagem (verbal, gestual, documental, provocada) e do seu suporte (jornais, livros, revistas, entrevistas).

Foi no sentido de verificar com prudência e interpretar os símbolos forjados na comunicação que a análise de conteúdo se desenvolveu, proporcionando ao pesquisador a descoberta de outros elementos não mencionados na comunicação.

> Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (CÂMARA, 2013, p. 182).

Para o processo de análise dos dados por meio do método análise de conteúdo, Bardin (2016) prevê três fases fundamentais, conforme esquema apresentado na Figura 7.

Figura 7–Fases da Análise de Conteúdo

Fonte: Adaptado de Bardin (2016, p. 125)

De acordo com Bardin (2016), a primeira fase (pré-análise) é o momento da organização dos dados de forma sistematizada. “Geralmente esta primeira fase possui três missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Nessa fase, Bardin (2016) ressalta a necessidade de o pesquisador estabelecer um contato direto, mais próximo com os documentos e os textos (verbais ou orais) a serem analisados, deixando-se invadir pelas primeiras impressões, ou seja, o pesquisador deve realizar uma leitura ‘flutuante’ como declara a autora.

Durante a realização da pesquisa, essa fase foi contemplada nas entrevistas realizadas com os pedagogos para o reconhecimento da realidade em seu contexto.

No momento da entrevista individual, tivemos a atenção de ouvir e observar com atenção a fala de cada entrevistado. Realizadas as entrevistas, fizemos a transcrição na íntegra destas, que foram gravadas em áudio. Além disso, realizamos a leitura exaustiva das respostas de cada entrevistado, como também dos documentos que tratavam da EPT (PDI, PPI, Relatórios de Gestão, entre outros) no Ifac. Esses dados foram organizados e escolhidos com base nas questões norteadoras e objetivos específicos que orientam nossa pesquisa.

A segunda fase, que diz respeito à exploração do material, consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, de acordo com as regras previamente estabelecidas. E a fase de definição das categorias, da unidade de registro (a menor parte do conteúdo) ou de contexto (unidade mais ampla a ser analisada). Destacamos que ambas as unidades podem ser utilizadas para análise dos dados (BARDIN, 2016). Essa etapa torna-se fundamental para a organização sistemática do corpus da pesquisa, possibilitando maior riqueza de detalhes ao longo da produção de inferências e interpretação dos dados em análise.

A terceira fase é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Refere-se ao tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos dados da pesquisa (BARDIN, 2016).

Com base nessas fases, o corpus da pesquisa foi organizado, explorado e sistematizado de forma a desvelar o explícito e o implícito nas mensagens retiradas das comunicações em seus diferentes suportes e contextos.

Desse modo, pontuamos, inicialmente, as seguintes categorias para a presente pesquisa: o pedagogo e sua atuação na EPT, concepção de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação continuada de professores. Já no decorrer da pesquisa, foram construídas as seguintes categorias emergentes: o desenvolvimento profissional do pedagogo da EPT e os desafios e contribuições de um plano de ação – uma proposta formativa.

5 O PAPEL DO PEDAGOGO DA EPT NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM PLANO DE AÇÃO EM AÇÃO

A partir das discussões apresentadas por Garcia (1999) e Day (2001) sobre desenvolvimento profissional, observamos que, para construirmos um plano de formação, torna-se necessário consideraras necessidades dos sujeitos em função dos objetivos. Nesse sentido, foi na busca de conhecer o perfil dos pedagogos, a realidade social no qual estavam inseridos e de contribuir para a transformação dessa realidade, que realizamos essa atividade de pesquisa-ação em quatro fases: reconhecimento da realidade, planejamento, implantação e avaliação.

Cada fase traz consigo uma gama de informações que nos levaram a refletir sobre a atuação do pedagogo na formação continuada de professores da EPT, os desafios que eles enfrentam nos *campi*, bem como a concepção que têm sobre Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, ajudaram-nos a planejar ações que contribuíssem para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

O contato com o grupo de pedagogos e a coordenadora da Cotep ocorreu de forma receptível, natural e tranquila, uma vez que já conhecíamos todos os pedagogos, em virtude de trabalharmos como pedagoga sistêmica da Pró-Reitoria de Ensino, exceto com a coordenadora da Cotep. Com esta tivemos um primeiro contato no dia da apresentação do plano de ação para os encontros, no mês de julho de 2017.

Apesar da receptividade por parte dos participantes, percebemos certo receio, pois demonstraram preocupação quanto à participação no desenvolvimento das atividades, pois achavam que traria mais trabalho para eles e não teriam tempo disponível para participar dos encontros.A esse respeito, tivemos as seguintes declarações:

> (P3) Vai ser difícil realizar esses encontros aqui no campus, pois trabalhamos em horários diferentes. Eu não posso vir pela manhã porque trabalho em outra instituição.
> (P1) É difícil reunir todo mundo num mesmo horário, mas não custa nada tentar, né?
> (P5) Acho interessante participar desses encontros, mas eu não posso pela manhã. Além disso, não posso garantir 100% de presença, até porque nós temos as demandas do campus.

Procuramos por meio da conversa, do diálogo convencê-los da importância da participação deles no encontro, mostrando-lhes que esse momento seria um espaço de discussão e de estudo, e que iria contribuir tanto para atuação profissional deles quanto para a nossa. A partir das discussões realizadas nos cinco encontros estariam construindo uma proposta de formação continuada para os professores da EPT, de forma colaborativa e participativa.

Durante essa trajetória, percebemos que o processo de pesquisa não é algo fácil e simples. Ele é complexo e dinâmico, pois envolve vários participantes diferentes, com situações diferentes e pensamentos diversos. Enfrentamos muitos desafios (tempo, disposição, compromisso, empatia), mas,no sentido de garantir a elaboração, execução e avaliação do plano de ação proposto para os encontros, aproximamo-nos ainda mais dos sujeitos, procurando, por meio da entrevista, conhecer um pouco da sua história, da sua atuação profissional, das suas necessidades e desafios enfrentados no dia a dia.

Com base nos dados coletados, elaboramos e desenvolvemos um plano de ação com os participantes da pesquisa. Nesse intuito, iniciamos com o diagnóstico (fase de reconhecimento da realidade social) para posterior elaboração do Plano de Ação (fase do planejamento) e, em seguida, desenvolvemos as atividades planejadas (fase de implantação), e realizamos a avaliação para replanejar conforme se fizesse necessário.

Esta seção apresenta o resultado do reconhecimento da realidade social, bem como a fase de planejamento, implantação e avaliação das atividades do Plano de Ação desenvolvido com os membros da Coordenação Técnico-Pedagógica (pedagogos e a coordenadora da Cotep). Para melhor apresentarmos esse processo, organizamos o texto em quatro subseções: primeira subseção - Reconhecimento da realidade social dos participantes da pesquisa; segunda subseção - A construção de um plano de ação; a terceira subseção – Um plano de ação como proposta formativa para os pedagogos da EPT: o pedagogo e a formação continuada de professores (trataremos dos cinco encontros realizados); As contribuições de um processo formativo.

5.1 Reconhecimento da realidade social e das percepções dos sujeitos da pesquisa

O processo de reconhecimento da realidade social é uma das fases fundamentais da pesquisa-ação. “O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos” (TRIPP, 2005, p. 453).A partir do reconhecimento é possível projetar as mudanças necessárias, a fim de transformar ou melhorar a prática.

Nesse sentido, com o intuito de conhecer o contexto em que estavam inseridos os participantes da pesquisa, realizamos entrevistas individuais com 5 pedagogos do Instituto Federal do Acre, *campus* Rio Branco. A partir disso, analisamos as respostas das entrevistas respondidas individualmente, sendo apresentadas, organizadas e analisadas a partir de categorias a priori: Percepções sobre o papel do pedagogo; Concepções sobre Educação Profissional e Tecnológica; e a formação continuada de professores da EPT no campus Rio Branco.

A primeira categoria está relacionada à percepção dos sujeitos sobre o papel do pedagogo. A partir dos dados coletados por meio da entrevista individual realizada com os cinco pedagogos, passamos a conhecer um pouco sobre a trajetória profissional de cada pedagogo, como eles se enxergam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Ifac, campus Rio Branco,quais atividades são desenvolvidas por eles e os desafios enfrentados no dia a dia.Consideramos essa categoria de suma importância, pois sabemos o quanto é importante a atuação desse profissional na gestão do ensino como colaborador, pesquisador e coordenador de atividades que estão para além do contexto da sala de aula, mas que interferem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Dos cinco participantes (pedagogos), dois atuam na educação há vinte e cinco anos, uma atua há sete anos, outra há 10 anos e a mais nova nessa carreira há 2 anos. Já na educação profissional, dois dos sujeitos têm seis anos de trabalho, sendo que essa experiência é no próprio Ifac e os outros três têm menos de dois anos de trabalho e experiência nessa modalidade de ensino, experiência essa adquirida no próprio instituto.

O tempo e as experiências vivenciadas por cada um influenciam e contribuem para o modo como percebem sua atuação profissional, influenciando, também, seu modo de agir, de ser e de pensar a profissão. Isso fica expresso nas respostas dos pedagogos ao perguntamos sobre qual seria o papel do pedagogo numa instituição de ensino. Tivemos como respostas:

> (P1) O pedagogo atuando na educação básica tem um papel bem definido: ele atua diretamente com os professores, na questão do planejamento, de orientação, é um papel mais consolidado.
> (P4) O pedagogo teria o papel de trabalhar junto para construir a identidade da instituição: como a instituição percebe e recebe seu aluno?Que sujeito ele quer formar? Ser pedagogo é saber trabalhar com o coletivo para construção da identidade institucional da escola;
> (P5) O pedagogo tem o papel de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, isso dentro do planejamento docente.

O pedagogo é concebido pelos sujeitos numa função supervisora de acompanhar, coordenar, articular, orientar, trabalhar de forma coletiva e colaborativa com os professores no desenvolvimento de atividades de planejamento, avaliação e formação continuada de professores. Esse olhar sobre o papel do pedagogo vai ao encontro do que Carvalho (2014, p. 6) identifica quanto ao papel do pedagogo numa instituição de educação profissional, quando considera que:

> Na verdade, em outras palavras, o trabalho do pedagogo na função supervisora está relacionado principalmente ao Planejamento escolar, à avaliação e formação continuada, sendo o pedagogo um articulador que precisa estar sintonizado com a gestão do trabalho pedagógico desenvolvendo ações de parceria, articulação, informação, colaboração, orientação e diálogo.

Fica explicita a visão desses sujeitos sobre o papel do pedagogo como aquele profissional que está envolvido na gestão do ensino, que trabalha diretamente com o professor de forma colaborativa e participativa para o desenvolvimento de ensino de qualidade. Eles demonstram uma convicção sobre a importância desse profissional e que este tem um papel bem definido na rede estadual e municipal de educação, uma vez que, dos cinco pedagogos entrevistados, quatro já atuaram como professores dessas escolas e vivenciaram experiências com pedagogos na função de coordenadores pedagógicos.

Contudo, essa certeza e convicção sobre o papel do pedagogo não é vivenciada pelos participantes no contexto do trabalho, no Ifac, *campus* Rio Branco.

A dúvida e a incerteza quanto à definição sobre o papel do pedagogo na EPT são demonstradas pelos sujeitos quando perguntamos sobre o papel do pedagogo no *campus*, conforme observamos abaixo:

> (P4) O papel do pedagogo ainda não está definido. A coordenação (Cotep) é nova. As pessoas que chegaram aqui são novas, tirando apenas dois colegas que já estão há mais tempo. As demais pedagogas vieram de instituições totalmente diferentes. Nós estamos aprendendo a trabalhar.
> (P3) O papel do pedagogo, pra mim, não está claro. Porque eu vejo o pedagogo muito distante do professor e do aluno, isso foge da nossa formação. Porque nós, pedagogos, nós somos [...] Se o médico está para a saúde, o pedagogo está para o processo de ensino e aprendizagem.

Por não conhecerem outras realidades da educação profissional e tecnológica, por nunca terem trabalhado num instituto e não terem conhecimentos advindos, tanto da formação profissional quanto da própria experiência, pois nenhum deles possui uma formação específica (uma pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*) para essa modalidade de ensino e nenhum tem experiência profissional anterior ao Ifac, acham-se meio perdidos. Questionam qual seria o seu papel na EPT, como seria a atuação de outros pedagogos em outros IFs, uma vez que as atividades desenvolvidas no Ifac são bem diferentes daquilo que eles compreendem que seja de competência do pedagogo numa instituição de ensino, que é de: atuar como coordenador das ações pedagógicas, trabalhar de forma colaborativa com os professores, contribuir com o planejamento docente, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Diferente disso, os pedagogos entrevistados acreditam que têm realizado atividades de cunho administrativo, deixando a verdadeira essência do seu trabalho de lado, que é o de atuar junto e com os professores. Isso é constatado quando perguntamos quais atividades são desenvolvidas por eles.

> (P5) Hoje, trabalhamos com a organização de documentos, como: análise de PPC, planos de ensino, distribuição de aulas, emitindo pareceres. É mais um papel burocrático do ensino.
> (P3) São várias atividades que são desenvolvidas por mim, mas a maior parte delas é de assessoria, principalmente, em relação às legislações, somos muito procurados pra isso. E também pra assessorar na elaboração de documentos, Projeto Pedagógico de Curso (PPC), plano de ensino muito pouco que, seria onde a gente estaria mais próximo do professor.
> (P4) Estamos dando um atendimento legal para os coordenadores dos cursos quando somos demandados. O problema é que são poucas discussões relacionadas à questão de ensino. Elas estão muito mais ligadas

> à parte burocráticas da educação do que a discussão de fato de todo esse contexto educacional e da prática educativa.
> (P2) Nós participamos e desenvolvemos muitas atividades, mas, principalmente, de assessorar os coordenadores de curso e o diretor de ensino. Além disso, participamos das reuniões de colegiado de curso, conselho de classe, organizamos as reuniões de pais.
> (P1) É assim [...] somos muito requeridos para compor comissões. Quase todo semestre nós estamos em mais de 3 comissões. Então, nosso trabalho se perde um pouco, pois ficamos muito atrelados a todo e qualquer tipo de comissão, querem sempre a presença do pedagogo. Então, muitas vezes, nós nos sentimos sufocados por isso.

Com base nessas respostas, percebemos que os sujeitos se sentem, de certa maneira,distantes das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Realizam seu trabalho de forma isolada, sem um diálogo direto com os professores. Sentem-se sufocados por compor e participar de várias comissões que, às vezes, não estão relacionadas ao ensino. Contudo, não enxergam o trabalho desenvolvido por eles numa perspectiva mais ampla da gestão do ensino. Quando orientam ou realizam um trabalho de assessoria junto aos coordenadores de curso e diretor de ensino estão, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, bem como se formando e colaborando para a formação continuada dos docentes. Não compreendem o espaço das organizações colegiadas (colegiado de curso, conselho de classe) como espaços formativos, de trabalho colaborativo, participativo e de aprendizagem junto aos professores, como um espaço de atuação profissional do pedagogo.

Observamos que os pedagogos necessitam compreender e visualizar o seu espaço de atuação profissional para além do campo didático-pedagógico, mas que também abrange o campo técnico-administrativo. Nessa perspectiva, o pedagogo precisa se ver como:

> [...] um articulador e desencadeador da formação continuada e permanente dos profissionais da educação e preocupar-se com a formação discente – em todos os aspectos: como aluno, indivíduo e cidadão, para que este esteja preparado e obtenha sucesso na vida estudantil, profissional e pessoal. Além disso, também prestar contribuição na agilização de questões técnico-administrativas ligadas à área pedagógica, necessárias à educação de qualidade (construção de Projetos de Criação de Cursos – PCCs, Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs e outros documentos, organização de reuniões) (BRANDT *et al.*,2014, p. 72).

Os pedagogos se acham distantes das discussões em relação ao ensino e dos próprios professores, pois o *campus* não apresenta uma cultura de

planejamento coletivo, de rotina de atendimento e trabalho com os professores de forma sistematizada, frequente e planejada. A esse respeito, os pedagogos deixam isso bem claro quando perguntamos sobre como acontecia a relação entre pedagogo e professor. Obtivemos as seguintes respostas:

> (P4) O nosso contato maior com os professores é na semana pedagógica. Temos um contato maior com os coordenadores de curso. Com alguns professores a gente conseguiu criar um vínculo, quando ele tem algum problema ou sugestão ele nos procura.
> (P3) Essa aproximação ocorre nas Jornadas Pedagógicas e quando eles nos procuram no setor. Fora isso, só na elaboração de documentos, quando a gente faz parte de comissão. Essa procura tá aumentando, isso se deve ao maior número de pedagogos no campus e à nossa tentativa de desfazer a visão que os docentes têm sobre os pedagogos, como aquele profissional que está aqui pra corrigir, dar bronca.
> (P1) Assim, a gente sempre procurou ter uma relação boa, amistosa com os professores pra não criar resistência. Não temos um encontro fixo com eles. A cada semestre há momentos em que a gente senta, que conversamos com os professores. A gente se reúne com eles quando demandado.

Percebemos, aqui, na fala dos sujeitos, o sentimento de distanciamento que sentem com relação aos professores. Mas, ao mesmo tempo, a vontade de superar essa barreira no dia a dia, procurando estabelecer uma relação de confiança e empatia, conforme considerou a pedagoga P1.

O desafio colocado para os pedagogos é de se perceberem como profissionais proativos, com seus saberes, capazes de propor, planejar, conduzir, executar e avaliar ações relacionadas ao seu trabalho, sendo responsáveis por seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem por meio das ações desenvolvidas de maneira conjunta com os professores, uma vez que o pedagogo

> [...] tem um papel fundamental na articulação desse processo – o de motivar os professores para a formação contínua. Essa formação depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas, principalmente, das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional e emocional. Cada professor é responsável por esse processo de formação continuada, sendo extremamente importante o professor refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando fundamentação teórica para concretizar as mudanças (BRANDT *et al.*, 2014, p. 70).

Eles afirmam, também, que estão aprendendo a trabalhar como pedagogos da EPT na prática, uma vez que não se sentem com formação suficiente para exercer tal função, como afirmaram as pedagogas:

> (P4) Estamos aprendendo a trabalhar! Cada um traz consigo a experiência de onde veio e aí vamos trabalhando da melhor forma possível. Aqui não é uma escola como as demais. Aqui é diferente!Trabalhamos com educação profissional, com níveis e modalidades de ensino diferentes, com um público bem diversificado (adolescentes, jovens e adultos). Isso é um grande desafio!
> (P1) Recebi uma formação para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Não fui formada para trabalhar na gestão do ensino, analisar documentos, emitir pareceres, Ser pedagoga na EPT está sendo um desafio, mas estamos tentando fazer o melhor. Acertando ou errando, mas estamos tentando!
> (P2) Atuar numa instituição de educação profissional é muito novo para nós. A nossa formação inicial não atende a todos os desafios enfrentados por nós no dia a dia. Ela nos dá uma base. Precisamos de formação continuada, de capacitações que nos ajudem a construir a nossa identidade como pedagogos da EPT.

Nesse momento, percebemos a ansiedade dos sujeitos em saber qual é o seu papel dentro do Ifac e o interesse deles em fazer o melhor, apesar de não se sentirem preparados. É nessa vontade de fazer o melhor, de acertar, que consideram importante a formação continuada, uma vez que o conhecimento que possuem sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre o papel do pedagogo numa instituição de educação profissional foi construído com base nas experiências vividas no Ifac.

Como acabamos de descrever, a falta de proximidade com os professores, de valorização e reconhecimento profissional, a necessidade de formação continuada são desafios presentes no dia a dia dos pedagogos do campus. A atitude deles diante desse cenário é de espera por formações promovidas pelo Ifac, de busca de informação quando surge a necessidade ou quando são demandados. Não se tem uma rotina de estudo, tempo para pesquisa, discussão e reflexão de forma sistemática sobre a prática. São consumidos pelos problemas do dia a dia, não restando tempo para uma ação reflexiva, conforme responderam duas pedagogas quando perguntamos sobre os desafios enfrentados por elas:

> (P5) O professor não conhece, não sabe o papel do pedagogo. Nosso maior desafio é a proximidade com o docente. Nós, pedagogas do campus, não temos uma rotina de estudo e planejamento de ações voltadas para a formação de professores.
> (P3) Aqui no campus, nós não temos um planejamento com todos os professores. Cada um faz o seu plano de ensino, se há uma interação entre eles para o desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar não sabemos.

Essa situação vem reforçar o que Carvalho (2014) já havia apontado como desafio para os pedagogos da EPT que, além de terem de buscar formação, qualificação, estes teriam o desafio de: buscar superar a aversão que sofrem por parte de alguns professores, superar a fragmentação do trabalho pedagógico, trabalhar com a interdisciplinaridade, que exige muito tempo de planejamento e criar espaços de participação.

Além de assessorar e orientar, os pedagogos têm a função que consideramos primordial, que é de colaborar na formação continuada de professores. Isso está presente na fala dos sujeitos e também está prevista na Resolução CONSU/IFAC nº 084/2015, no Art. 3º, inciso VI, que trata das atribuições da Cotep, que destaca como atribuição do pedagogo: "Assessorar a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão na elaboração, implementação e avaliação do Plano de Formação Continuada dos Docentes". Essa atribuição tem sido efetivada de maneira parcial pelos pedagogos nas jornadas pedagógicas, como afirmaram duas pedagogas quando perguntamos como tem acontecido a formação continuada dos docentes da EPT:

> (P4) Não realizamos. Apenas fazemos as Jornadas Pedagógicas. O profissional daqui do Ifac não tem essa concepção que é necessária à formação continuada. Além disso, têm muitos profissionais que fazem especializações (mestrado, doutorado), que parecem ser muito poucas essas formações, ficando difícil a gente mobilizar as pessoas.
> (P3) A formação continuada desses professores não tem acontecido. Realizamos apenas a jornada pedagógica no início de cada semestre.

Eles reconheceram que não tem sido realizada essa ação por eles, não por má vontade ou falta de compromisso. Segundo eles, a formação continuada dos professores deve ser uma política da instituição e não uma ação isolada. Além disso, sentem-se inseguros por não terem um conhecimento a mais sobre a atuação do pedagogo e nem sobre formação continuada, como afirmou a pedagoga P2:

> Sabemos da importância de trabalharmos e desenvolvermos ações que contribuam para a formação continuada dos professores. Mas, antes de tudo, precisamos de formação continuada. Precisamos nos qualificar! Não tivemos uma formação específica que nos habilitasse para ser formadores de professores da EPT. Eu, por exemplo, fiz pedagogia com habilitação em Administração Escolar no início da década de 90. Outras colegas têm uma formação para a docência, contudo, passaram num concurso para serem pedagogas.

A formação inicial é considerada, pelos sujeitos, como um ponto de partida, uma base para sua atuação profissional, contudo, não suficiente em si mesma, pois a sociedade é dinâmica, e temos, a todo instante, produção de novos conhecimentos, exigindo de nós um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além disso, sabemos que os estudos do curso de pedagogia, “[...] proporcionam uma formação ampla dos aspectos educativos, pedagógicos, sociais e psicológicos, não se adentrando especificamente no campo da educação profissional” (CARVALHO, 2014, p. 9).

Portanto, é necessário investir no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Desenvolvimento esse entendido não como uma formação continuada justaposta à formação inicial, mas como um processo de aprendizagem e mudança dos sujeitos de idas e vindas, de construção e reconstrução dos saberes,como considera Day (2001, p. 38),ao afirmar que

> [...] a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, e complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional.

Dessa forma, concordamos com Carvalho (2014, p. 10) quando afirma que o pedagogo dos institutos federais “[...] deve buscar aprofundar seus estudos para que possa exercer com qualidade suas competências e contribuir no processo ensino-aprendizagem no campo da educação profissional”, uma vez que a sua formação inicial estuda o fenômeno educativo na sua totalidade, bem como a sua essência está na formação de professores para os anos iniciais.

Com base na abordagem acima, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos sujeitos é encarado como um processo inacabado, inconcluso. E que a mudança só ocorre a partir da disposição, do querer e da vontade do sujeito de mudar. Contudo, a mudança é necessária, visto que o mundo e a sociedade são marcados por constantes transformações. Carvalho (2014, p. 5) afirma que:

> O momento é então de reestruturação de paradigmas, tanto na perspectiva sociocultural como na perspectiva do mundo do trabalho. E em meio a essa configuração,surgem novas demandas deformação e desafios para o pedagogo, que diante das exigências do mercado precisa ser mais competente, desenvolver novas formas de aprender, novas competências e novas formas de realizar o trabalho pedagógico.

Portanto, o desenvolvimento profissional não é um processo formativo que acontece de forma isolada e descontextualizada, mas é um processo construído a partir da relação que o homem estabelece com o meio, consigo mesmo e com o outro. É um processo de aprendizagem permanente que pode ser promovida por meio da criação de espaços de diálogo, estudo, pesquisa e reflexão sobre a prática em diferentes ambientes formativos.

O anseio e a necessidade manifestos pelos pedagogos em discutir, estudar e conhecer mais sobre o papel do pedagogo na EPT, podem colaborar na formação continuada de professores. Eles destacam a necessidade de formação, de capacitação para conhecer e compreender a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta os institutos federais, seus princípios, finalidades e o papel desse profissional (o pedagogo) dentro dessa instituição, principalmente, no que se refere à participação e colaboração deste na formação continuada de professores da EPT.

A necessidade de conhecer mais sobre os institutos federais é expressa na fala dos participantes, quando perguntamos o que é Educação Profissional e Tecnológica. Vejamos as afirmações abaixo:

> (P3) Entendo muito pouco sobre o assunto, por isso considero importante participar dessa pesquisa. Precisamos conhecer mais sobre o instituto! Eu entendo que a Educação Profissional e Tecnológica é o preparo do ser humano para atuar de forma eficiente no mundo trabalho.
> (P1) A educação profissional está passando por um momento de reformular conceitos. A gente vê na parte teórica que a educação profissional tem uma formação humanística, técnica. Mas precisamos conhecer e colocar em prática essa concepção de educação profissional.
> (P4) EPT seria a formação integral do sujeito para atuar numa sociedade,onde ele teria a base para ser um pesquisador, ser um sujeito autônomo. Formar um sujeito autônomo, que tenha consciência de que ele foi formado para atuar no mundo do trabalho, podendo dar prosseguimento aos seus estudos.
> (P2) O conceito sobre EPT está sendo construído. Mas, a meu ver, é uma educação que forma o jovem ou adulto para o mundo do trabalho.

Conforme o exposto, observamos que ora a Educação Profissional e Tecnológica é entendida como uma formação que prepara o sujeito para atuar de forma eficiente no mundo do trabalho, ora é entendida como uma modalidade de educação que qualifica profissionais para atender à demanda do mercado de trabalho. E, de outra forma, a Educação Profissional e Tecnológica é compreendida,

também, como um modelo de educação que tem como objetivo promover uma formação integral do sujeito. O que prevalece na fala desses sujeitos são concepções antagônicas de educação profissional, nas quais se manifesta o pensamento dual e fragmentado sobre a educação, podendo refletir na prática profissional desses sujeitos. Nessa perspectiva, na relação entre ensino médio e educação profissional

> [...] prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Superar essa visão fragmentada é um desafio, bem como oferecer e garantir a oferta de uma educação que contribua para a formação integral de qualquer cidadão, contribuindo, de fato, para o exercício da cidadania.

Conhecer mais sobre os institutos federais é uma necessidade apresentada como primordial para os sujeitos, pois cada um traz consigo um conceito sobre o que é a educação profissional, como considera a pedagoga entrevista:

> (P1) Aqui no Ifac, temos professores que deram aula no Sistema S, outros no Instituto Dom Moacyr... Cada um concebe a educação profissional de um jeito. Precisamos saber qual concepção de Educação Profissional e Tecnológica que fundamenta os Institutos. Já tratamos sobre isso em alguns momentos aqui no campus, mas precisamos discutir, estudar mais sobre essa temática.

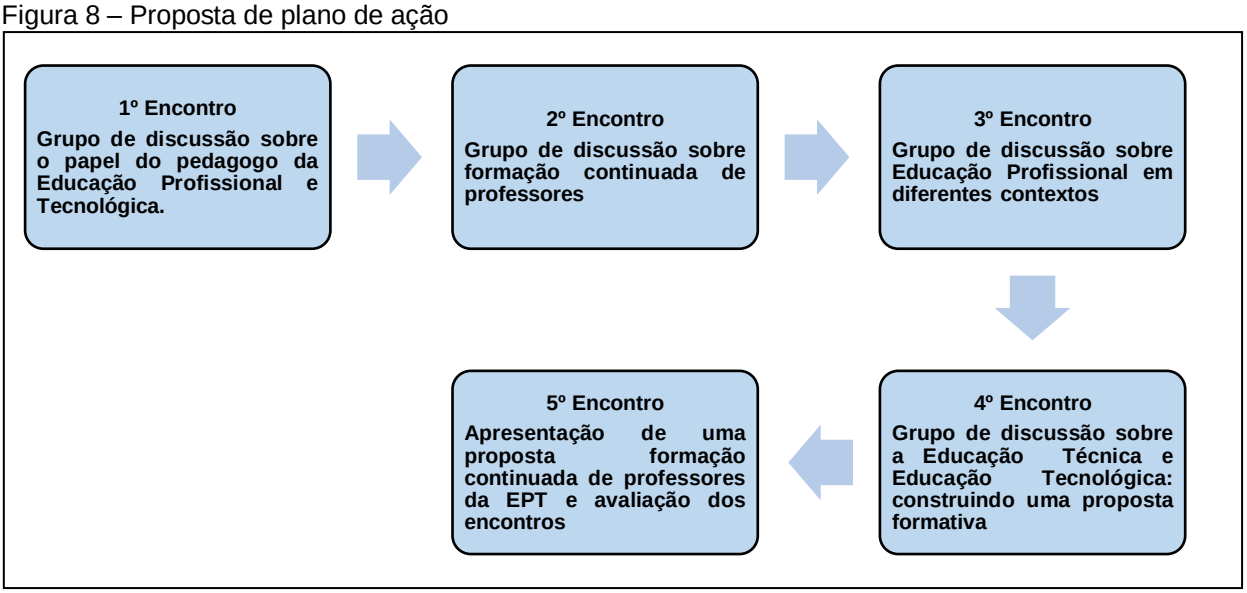
A partir das considerações apresentadas pelos sujeitos sobre seu papel no contexto da educação profissional, no campus Rio Branco, principalmente da sua não atuação no desenvolvimento de atividades que contribuíssem para a formação continuada de professores da EPT, verificamos a necessidade de elaborarmos um plano de ação que viesse a contribuir para a nossa reflexão sobre a atuação do pedagogo na formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

5.2 A construção de um plano de ação de formação continuada

A partir das necessidades apresentadas pelos pedagogos, elaboramos um plano de ação que os levasse a discutir sua atuação como pedagogos numa instituição de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação continuada de professores da EPT.

Dessa maneira, planejamos cinco encontros com os pedagogos para o desenvolvimento do plano de ação proposto. Contudo, antes desses encontros tivemos um momento com os participantes da pesquisa para socialização da proposta. A Figura 8 apresenta de forma breve a proposta socializada:

Figura 8 – Proposta de plano de ação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No dia 05 de julho de 2017, realizamos um encontro com os pedagogos do *campus* Rio Branco, que foi divido em dois momentos: reunião com os pedagogos do turno matutino e outra reunião com o grupo do turno vespertino. Essa foi a melhor maneira que achamos para conversar com os pedagogos, pois os pedagogos do 2º (turno) trabalhavam em outra instituição educativa pela manhã, impossibilitando o comparecimento destes no contraturno.

Ao conversar com o grupo da manhã, apresentamos a proposta do plano de ação com as temáticas a serem tratadas em cada encontro e o que nos motivou na

escolha dos temas. Nesse sentido, apresentamos a justificativa para a escolha dos temas, como também os resultados pretendidos de aprendizagem para cada encontro, as atividades de ensino e aprendizagens a serem desenvolvidas e o modo de avaliação dos encontros.

Apresentamos, como tema geral dos encontros: “O pedagogo e a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica.” A escolha do tema ocorreu em virtude da necessidade apresentada pelos pedagogos de atuarem como formadores de professores, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que admitiram (em entrevistas) que pouco atuavam na formação continuada de professores da EPT e que estavam mais envolvidos com atividades burocráticas (análises de processos, reuniões, elaboração e organização de documentos) do que com as atividades relacionadas diretamente ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Tal situação acontece não por falta de interesse ou má vontade por parte dos pedagogos, mas por questões de prioridades a outras atividades dadas pela gestão do *campus* e por questões de não se sentirem preparados, qualificados para o desenvolvimento e condução de atividades ligadas à formação continuada de professores.

Além disso, os pedagogos apresentaram interesse em: conhecer o papel do pedagogo no contexto dos institutos federais; estudar sobre Educação Profissional e Tecnológica; conhecer os princípios que orientam a EPT nos institutos federais.

A partir desse diagnóstico inicial, percebemos que, para tratarmos da atuação do pedagogo na formação continuada de professores da EPT, era preciso estudar mais sobre formação continuada, conhecer as diferentes áreas de atuação do pedagogo, identificar as características da EPT no Brasil, de acordo com seu contexto histórico, reconhecer a educação tecnológica como proposta de EPT no contexto dos IFs. Assim, buscando atender aos anseios e interesses desse público, essas temáticas foram contempladas na proposta de plano de ação com os pedagogos.

Após apresentação da proposta, os pedagogos concordaram e reconheceram a necessidade e a importância das temáticas para sua atuação e desenvolvimento profissional no contexto da EPT. Ressaltamos que, a partir das discussões e estudos realizados, estaríamos refletindo e planejando ações que

contribuíssem para a formação continuada de professores da EPT, com base no contexto de trabalho vivenciado por eles.

P4 expressou entusiasmo em participar desses encontros, uma vez que acredita que “será um momento de estudo e reflexão sobre a educação profissional e tecnológica a partir das nossas vivências.” AP1 expressou certa apreensão em relação ao planejamento das ações a serem propostas para a formação continuada dos docentes, questionando sobre a nossa participação no desenvolvimento dessas atividades: “Você estará conosco na elaboração desse plano de ação para a formação continuada dos docentes da EPT?

É perceptível o receio na fala dos sujeitos. O receio da mudança, do novo, de fazer algo que foge à rotina, ao controle. Mas, ao mesmo tempo expressam a disposição e o interesse em participar das discussões, reconhecendo como importantes os temas a serem discutidos.

Buscando mostrar que o trabalho a ser desenvolvido seria com eles e não para eles, afirmamos que prestaríamos auxílio ao longo das discussões, questionando, tirando dúvidas, trazendo leituras e informações sobre os temas em estudo ou propostos pelo grupo.

Após a apresentação do plano de ação, surgiu um problema quanto ao horário dos encontros, pois o horário de trabalho dos pedagogos é diferente (temos pedagogos que trabalham pela manhã e outros à tarde ou à noite).

No início, as pedagogas acharam inviável realizar o encontro apenas num horário. Então, propuseram que os encontros fossem realizados nos dois horários. Contudo, ressaltamos que o ideal seria que todos participassem do mesmo encontro, pois teríamos a colaboração de participantes externos nos encontros, bem como o grupo de discussão seria mais dinâmico e enriquecedor com um número maior de pessoas. Então, a P5 sugeriu que conversássemos com a coordenadora da Cotep, apresentássemos a proposta de trabalho dos encontros e solicitássemos a dispensa dos servidores para participarem dos encontros no horário das 14 (quatorze) às 18 (dezoito) horas, nos dias 03/08, 10/08, 17/08, 24/08 e 31/08/2017, dada a importância da ação para o desenvolvimento e atuação profissional dos pedagogos no *campus*.

No período da tarde, não conseguimos falar pessoalmente com os pedagogos desse horário. Conversamos com os demais pedagogos por meio do e-

mail, no qual apresentamos a proposta acima mencionada. Todos concordaram com a proposta e com o horário previsto para os encontros. Eles ressaltaram que o horário foi oportuno, tendo em vista trabalharem em outra instituição pela manhã. No que se refere aos temas escolhidos, destacaram ser de suma importância para sua atuação profissional como pedagogos do instituto.

Na oportunidade, conhecemos a coordenadora da Cotep do *campus* Rio Branco, professora P6, que vem atuando na coordenação há cinco meses. A referida professora leciona nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em virtude de a mesma compor a equipe da Cotep, achamos importante sua participação nos grupos de discussões em torno da atuação dos pedagogos no desenvolvimento de ações voltadas para a formação continuada de professores da EPT. Nesse sentido, convidamos a P6 para participar desses encontros. A professora agradeceu o convite, confirmando prontamente sua participação.

Dos cinco pedagogos, só não apresentamos a proposta apenas para um pedagogo, pois ele estava em atividade externa. Encaminhamos para seu e-mail a proposta de plano de ação, não fazendo nenhuma observação. Contudo, confirmou sua participação nos encontros.

A realização desses cinco encontros com a Coordenação Técnico-Pedagógica do *campus* Rio Branco, do Instituto Federal do Acre, teve como objetivo geral desenvolver uma proposta formativa sobre o papel do pedagogo da EPT na formação continuada de professores.

Após aprovação do plano de trabalho pelos participantes da pesquisa, procuramos agendar a sala de aula para realização dos encontros. Para tanto, entramos em contato com a secretária do *campus* Rio Branco, a senhora Q, no dia 21 de julho de 2017. Na oportunidade, solicitamos o agendamento da sala para realização dos encontros. No dia 24 do mesmo mês, a secretária informou que a sala B- 103 estava reservada para os dias 03, 10, 17, 24 e 31 de agosto de 2017, no horário das 14h00 às 18h00 para realização dos encontros com os pedagogos.

5.3 Um plano de ação como proposta formativa para os pedagogos da EPT: o pedagogo e a formação continuada de professores

Nesta subseção, descrevemos o processo de desenvolvimento do plano de ação como proposta formativa para os pedagogos da EPT, ou seja, o modo como se deu a realização dos cinco encontros com os pedagogos. Em cada encontro, destacamos o tema discutido, as reflexões e observações dos participantes, os desafios enfrentados, bem como a avaliação do grupo sobre o encontro.

5.3.1 O primeiro encontro: O papel do pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica

No dia 3 de agosto de 2017, no *campus* Rio Branco (CRB), na sala B-103, às 14 horas, reuniram-se a pesquisadora e os participantes da pesquisa (pedagogos e a coordenadora da Coordenação Técnico-pedagógica do CRB) para discutirem a atuação,o papel do pedagogo da EPT. Esse encontro teve como objetivo refletirmos sobre o papel do pedagogo da Educação Profissional e tecnológica.

Iniciamos os trabalhos cumprimentando e agradecendo a todos pela presença e colaboração em participar da pesquisa. Aproveitamos o momento, e pedimos autorização dos participantes para gravarmos todas as conversas durante os encontros. Então, colocamos o aparelho de gravação próximo dos participantes.

A esse encontro compareceram quatro integrantes da equipe da Cotep e dois estavam ausentes. Um dos ausentes ocupava o cargo de Direção Geral do *campus* e, por esse motivo, estava com uma agenda externa (reunião do Colégio de Dirigentes), o que impossibilitou sua participação nesse encontro. A outra participante não compareceu ao encontro em virtude do estado gestacional no qual se encontra (oitavo mês) e por não se sentir bem nesse dia. Portanto, tivemos uma média de 66% de presença dos participantes nesse dia.

Iniciamos o encontro com a leitura de um texto reflexivo “A lição do jardineiro[38]”, autor desconhecido. Esse texto foi utilizado com objetivo de levar os

[38] O referido texto trata de um garoto de 15 anos que trabalhava como jardineiro. Esse jovem, após um dia de trabalho, pediu ao dono da casa onde estava para fazer uma ligação, de pronto, o senhor atendeu ao seu pedido. Curioso, o senhor escutou a conversa daquele jovem. O rapaz ligou para uma senhora, e ofereceu seu trabalho de jardinagem da melhor forma possível, destacando suas qualidades e o valor do seu trabalho. A senhora não aceitou o trabalho do jovem, pois já tinha um rapaz que fazia o mesmo trabalho com a mesma qualidade. Após insistir muito, o jovem desligou o telefone. O senhor, vendo a situação daquele jovem, lamentou seu insucesso nessa negociação. O jovem replicou: - Não, eu não perdi nada! Aquela senhora é minha patroa, eu estava apenas avaliando o meu trabalho.

participantes da pesquisa a um momento de reflexão sobre sua atuação profissional no *campus*, bem como a um processo de autoavaliação.

Após a leitura do texto, era visível, no semblante de cada participante, um olhar de admiração e, ao mesmo tempo, de espanto pela coragem do personagem principal da história. Nesse momento, fizemos algumas indagações que levassem as pedagogas a refletirem sobre sua atuação profissional: Você teria a coragem desse garoto? Qual tem sido a sua postura como pedagogo da EPT? Como você se autoavalia?

Frente ao desafio de autoavaliarem-se, os pedagogos foram unânimes em dizer que não teriam a coragem do garoto da história, uma vez que são poucos os professores que conhecem seu trabalho. Como foi constatado nas entrevistas, a relação entre pedagogo e professores ainda não está consolidada. A relação entre eles dá-sede forma pontual, limitando-se às Jornadas Pedagógicas. Opedagogo do *campus* é pouco conhecido pelos professores. A atuação deles está condicionada às demandas apresentadas pela direção de ensino, coordenadores de curso e alguns professores. O medo e o receio ficaram explícitos na fala das pedagogas:

> (P5) O rapaz foi muito corajoso. Eu não teria essa coragem,a coragem de ser avaliada pelos professores, pois não é fácil ser avaliado.
> (P3)É difícil sermos avaliados por todos os professores, uma vez que não conhecemos todos. A gente faz o que pode, o que está ao nosso alcance, mas não somos reconhecidos. Isso desmotiva qualquer um.

Apesar do medo de serem avaliados, os pedagogos afirmam que fazem o possível para contribuir no desenvolvimento da instituição, a partir do que sabem e do que consideram certo, assim como o que é possível de ser realizado. A avaliação,na maioria das vezes,não é vista como algo prazeroso. Contudo, percebemos a necessidade de um olhar diferenciado sobre esta, ou seja, como algo que supere o aspecto negativo da avaliação, vislumbrando nela pontos positivos que podem contribuir para um melhor desempenho profissional, como considerou a professora P6:“Não é fácil ser avaliado. Mas, na avaliação devemos olhar para os aspectos positivos, que nos leve a refletir e melhorar nossa atuação profissional.”

Aqui, o sujeito declara e reconhece que devemos olhar para avaliação como algo positivo, que pode acrescentar no nosso desenvolvimento profissional, uma vez que não somos perfeitos na nossa atuação profissional. Não somos seres prontos e

acabados. Todavia, sempre temos algo a ser melhorado, transformado ou modificado em nós, no que fazemos ou pensamos individualmente ou coletivamente.

Corroborando com essa idéia do ser como sujeito inacabado, Freire (2006) afirma que ninguém nasce educador, a gente se faz e se forma como educador num processo permanente de reflexão da prática, ou seja, somos seres inacabados e vivemos, constantemente, num processo de formação permanente.

Em seguida, realizamos uma dinâmica sobre como eu estou e do que eu preciso. Nessa dinâmica, cada participante descreveu um pouco sua trajetória profissional, expressando seus anseios, necessidades e desafios na sua atuação dentro do Ifac. Essa atividade foi registrada, conforme Figura 9.

Figura9 – Dinâmica de “Como estou? E o que preciso?”

Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante a realização dessa dinâmica, cada um expressou como estava frente a sua atuação profissional. O sentimento expresso por eles era de busca, de incertezas, de encontrar seu lugar dentro do instituto.

> (P3) Nós, pedagogos, estamos entre o diretor de ensino e coordenador do curso. Não temos uma identidade, não temos um público definido, não temos uma definição do nosso perfil. Esperamos um posicionamento da Instituição quanto ao nosso papel e desempenho como pedagogo. Sinto-me frustrada, ansiosa por melhorias na minha atuação dentro do instituto.
> (P4) Ao chegar ao Ifac, tive um sentimento de realização por estar aqui. Mas me senti meio perdida, pois não tínhamos informações sobre como deveríamos atuar, qual o nosso papel no Ifac. Não tínhamos uma identidade.

> (P5) Sinto-me na busca de um caminho a ser seguido. Existem vários caminhos, mas qual é o certo? Qual caminho devemos seguir?

Aqui, percebemos, de maneira bem nítida, o sentimento de frustração e,ao mesmo tempo,de desejo, de busca pela razão de ser do trabalho deles dentro do instituto, ou seja, da sua identidade no contexto dos institutos. Estavam à espera de alguém que falasse o caminho certo a ser seguido. A insegurança, a falta de apoio, de valorização têm contribuído para a passividade dos sujeitos, não se reconhecendo como profissionais qualificados, capacitados para conduzir discussões em torno da educação, bem como a formação continuada de professores.

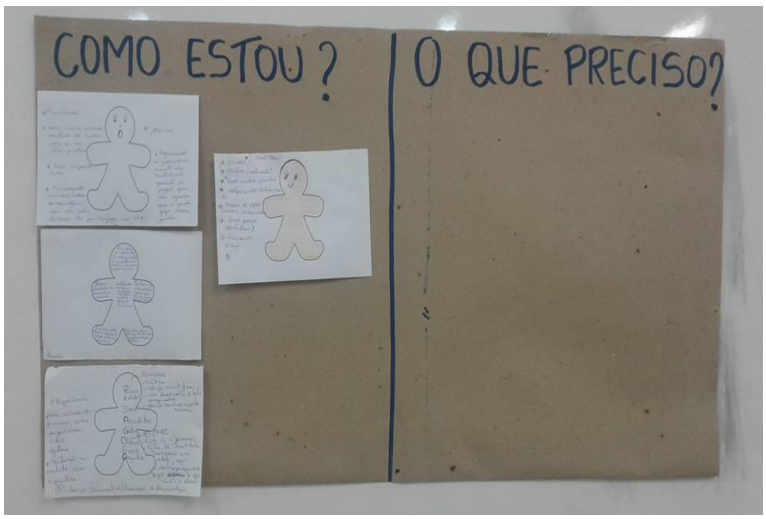
Observamos que a identidade profissional desses pedagogos encontra-se em processo de construção e reconstrução pelos próprios sujeitos, a partir de seus "[...] valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias" (PIMENTA, 2005, p. 528). Nesse sentido, a identidade é algo que evolui e se desenvolve de forma processual individual e coletivamente, como considera Marcelo (2009, p. 12):

> A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

Concordamos com os argumentos desse autor sobre identidade, pois acreditamos que a identidade profissional é algo dinâmico e processual, que o sujeito constrói e reconstrói ao longo da vida por meio da aprendizagem permanente. E, é nesse processo de construção da identidade profissional que os participantes da pesquisa se encontram, se percebem e desejam estar.

Esses sentimentos (frustrações, desejos, anseios e conquistas) foram expressos na fala de cada participante, assim como foi registrado numa atividade de escrita, conforme Figura 10:

Figura 10 – Registro das respostas dos participantes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Posteriormente, apresentamos o plano de ação proposto para os encontros e os temas a serem trabalhados. Num primeiro momento, apresentamos um quadro com o diagnóstico sobre as necessidades e dificuldades apresentadas por eles durante as entrevistas e, em seguida, foi feita a exposição do plano para os participantes.

O plano de ação para os encontros foi construído com base no Alinhamento Construtivo de John Biggs[39]. Essa modalidade de planejamento procura alinhar os resultados pretendidos ao processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se por Alinhamento Construtivo,

> [...] uma forma de planejar o ensino de tal modo que as ações de ensino e avaliação estejam cuidadosamente alinhados e, os estudantes sejam engajados ativamente para o alcance dos resultados pretendidos de aprendizagem (MENDONÇA, 2015, p. 109).

Esse modelo de planejamento é voltado para a aprendizagem do aluno, mas consideramos ser importante que, no processo formativo dos pedagogos, seja também desenvolvida a perspectiva de um alinhamento entre resultado e processo, uma vez que esses encontros são espaços de formação e de aprendizagem.

Nesse momento, os participantes fizeram os seguintes apontamentos sobre o plano: os assuntos são relevantes para a nossa formação; conhecer, discutir e

[39]Alinhamento é um princípio da Teoria do Curriculum que diz que as tarefas da avaliação devem estar alinhadas ao que se pretende que seja aprendido (MENDONÇA, 2015, p. 110).

refletir um pouco mais sobre o nosso papel no instituto é fundamental para nossa atuação, principalmente, quanto à nossa atuação no campo da formação continuada de professores da EPT.

Todos os presentes concordaram com os temas propostos, mas ressaltaram que o plano elaborado por eles, no final dos encontros, deveria abranger todos os professores, e que deveríamos discutir e estudar assuntos que ajudassem todos os docentes nesse processo de formação continuada.

Dando prosseguimento aos trabalhos, fizemos uma breve apresentação sobre a formação do pedagogo e sua atuação à luz das diretrizes curriculares e alguns autores na contemporaneidade. Ao estudarmos e discutirmos esse tema, percebemos que o papel do pedagogo mudou. A função desse profissional não é mais de ser um supervisor no sentido de planejar, controlar, avaliar o trabalho do docente, mas é de coordenar, de maneira colaborativa, as atividades de cunho pedagógico. Agora, sua postura deve ser de parceria com os docentes, de colaborador, de problematizador e pesquisador da prática educativa, levando o professor a refletir, de maneira sistemática, sobre sua ação docente. Dessa forma, contribuindo para um processo contínuo de mudança e de aprendizagem.

Durante as discussões, os participantes da pesquisa não se viam nesse perfil de atuação profissional do pedagogo na contemporaneidade, como um indivíduo que se coloca na posição de investigador, de um questionador crítico e reflexivo sobre a prática educativa, e nem como um articulador e desencadeador da formação continuada dos professores. Contudo, estavam sempre à espera de alguém que indicasse o caminho a ser seguido.

Ver o pedagogo como esse profissional crítico nos leva a refletir sobre a nossa formação e atuação, como considerou uma das pedagogas:

> (P4) Não tive essa formação de professor pesquisador, crítico, capaz de refletir e transformar a própria realidade. Sempre esperei alguém dizer o que tinha que fazer. Nunca tinha pensado por esse lado, como um profissional que reflete sobre a própria prática, que produz conhecimento.

A partir dos estudos realizados sobre a atuação do pedagogo, observamos que os profissionais formados em pedagogia podem atuar tanto na docência quanto na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, o que exige desses profissionais um processo contínuo de aprendizagem, tendo em

vista a complexidade presente e produzida nas relações sociais. Exigem-se diferentes conhecimentos, tanto no campo didático-pedagógico como na gestão do ensino.

Esse momento de estudo e reflexão sobre essa temática levou os pedagogos, bem como a coordenadora da Cotep a refletirem sobre a atuação dos pedagogos no *campus*, reconhecendo a importância deles na gestão do ensino, dos quais a responsabilidade vem exigir um processo de formação contínua sobre a prática educativa, como afirmou uma das participantes:

> (P6) Temos noção sobre o papel do pedagogo. Mas temos o desafio de refletirmos e aprendermos mais sobre a nossa atuação, assim como de estabelecer uma relação de interação com o docente, de aprender como chegar até ele, de criar uma relação de confiança e parceria. Encontros como esse são muito importantes para nossa formação, pois aqui nós desabafamos, compartilhamos experiências e aprendemos um pouco mais.

Tal reflexão sobre a atuação do pedagogo vai ao encontro do que Carrijo *et al.* (2016) constataram durante análise sobre o trabalho dos pedagogos nos institutos federais. No qual verificaram que, a atuação do pedagogo técnico

> [...] está ligada aos processos de supervisão, gestão e administração escolar, exigindo do pedagogo a mobilização de amplos saberes que dão visão da totalidade educacional, envolvendo os conhecimentos didático-pedagógicos, administrativos e legais da educação (CARRIJO *et al.*, 2016, p. 1).

Além desse reconhecimento sobre a atuação do pedagogo, fica expressa, na fala dos sujeitos, a importância desse momento formativo que foi vivenciado por eles, dado o trabalho colaborativo, coletivo, participativo, de diálogo, de escuta e de partilha que o encontro proporcionou. Essa valorização é resultado das atitudes que tivemos durante o encontro, baseadas numa formação colaborativa.Buscamos ter atitudes “constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento de conflito, de indagação de forma colaborativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Ainda sobre a apresentação feita aos participantes sobre a atuação profissional do pedagogo como um colaborador na formação continuada dos docentes, nesse momento, destacamos algumas condições necessárias para sua atuação profissional. Segundo Vasconcellos (2009), são necessárias algumas

condições subjetivas e objetivas, como: a) condições subjetivas – é necessário que o pedagogo venha ter empatia, ter uma atitude de acolhimento, ser sensível a atuação do docente, buscando conhecer as potencialidades, dificuldades e necessidades dos professores a partir da realidade desses sujeitos. Ao invés de julgar e rotular o professor como autoritário, descompromissado, devemos acreditar na possibilidade de mudança deste; b) condições objetivas – precisamos nos comprometer com a busca de melhores condições de trabalho, tanto no campo pedagógico, como administrativo quanto comunitário; reservar e garantia tempo destinado ao trabalho coletivo constante com os professores; construir grupos de estudo; lutar e posicionar-se criticamente a favor de políticas educacionais.

A respeito dessas condições, todos os participantes reconheceram que, em alguns momentos,eles não têm contribuído para o desenvolvimento dessas condições, às vezes, por preconceitos, resistência por parte de alguns professores, falta de tempo e, em outros momentos, por falta de apoio da própria equipe gestora do *campus*, por falta de valorização profissional e por não se sentirem preparados para conduzir uma atividade de formação para os professores:“É a partir dessa percepção que nascem muitos focos de resistência: inadequação de propostas recebidas no contexto de trabalho, ‘acomodação’ ou ‘imoblismo’ relativamente a situações já existentes” (SANTOS, 2004, p.46-47).

Isso é perceptível quando indagamos como essas condições têm sido vivenciadas por eles, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Resultado da pergunta sobre as condições de atuação do pedagogo no *campus* Rio Branco

Categoria	Unidade de contexto (pergunta)
Estamos distantes dos professores; Não existe um diálogo mais próximo entre pedagogo e professor; Atendemos quando somos demandados; Visão distorcida sobre o pedagogo.	No que se refere às condições subjetivas (relação pedagogo e professor), como isso tem sido vivenciado por vocês aqui no *campus*?
Ausência de uma cultura de planejamento coletivo; Necessidade de formação continuada; Administrar melhor o tempo; Desejo pelo apoio da gestão.	No que se refere às condições objetivas (materiais e políticas), como isso tem sido vivenciado por vocês aqui no *campus*?

Fonte: Dados da pesquisa

Para respaldar os resultados, tivemos algumas declarações dos participantes durante a realização do grupo de discussão, tais como:

> (P5) Infelizmente, ainda temos presente no meio escolar essa visão do pedagogo como aquele sujeito que controla e avalia o trabalho do professor, no sentido de apenas apontar suas falhas e erros. É necessário superarmos essa concepção que os docentes têm sobre o pedagogo.
> (P3) O nosso maior desafio é o processo contínuo de formação profissional. Precisamos de tempo, espaço para estudar, pesquisar para nos tornarmos esse pedagogo que colabora, orienta e coordenação atividades voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Nós, no campus, fazemos aquilo que está ao nosso alcance, não sabemos se é o caminho certo ou errado, mas tentamos. Esse processo de formação não depende só da gente, precisamos de apoio, precisamos de formação promovida pela Pró-Reitoria de Ensino. Precisamos construir nossa identidade!

Visualizamos, diante dos resultados apresentados no quadro e na fala dos participantes, que eles reconhecem que estão distantes dos professores; que necessitam superar o preconceito que os docentes têm sobre os pedagogos; que carecem de formação continuada, no tocante à sua atuação como um pedagogo técnico; e que, para isso acontecer,o apoio da gestão do *campus* e do próprio Instituto Federal do Acre é de fundamental importância na instituição de uma política institucional de formação continuada tanto para docentes como para os profissionais técnicos.

Além disso, surge a necessidade de administrar melhor seu tempo de trabalho, dedicando-se à formação de grupos de estudo, na criação de espaços de trabalho coletivo com os professores e seus pares, tornando-se um profissional mais autônomo, reflexivo, que constrói o conhecimento a partir de uma postura investigativa sobre a própria prática.

Tomando uma postura reflexiva e investigativa como base para sua atuação, o pedagogo

> [...] tem a possibilidade de rever aspectos da sua atuação no âmbito da escola, identificando os problemas e dificuldades existentes no seu cotidiano, como tomada de consciência que favoreça a busca por meios de solucionar as questões com novas propostas e formas de atuar e ser, sempre em uma constante dinâmica de pensar a ação, refleti-la e a melhorar (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 6).

Foi no sentido de levar cada sujeito participante a refletir e conhecer mais sobre a atuação do pedagogo na contemporaneidade que assumimos, nesse

processo,cada vez mais,“um papel de colaborador prático”, promovendo um espaço de formação que os ajudasse a refletir e a agir, na transformação da própria realidade (IMBERNÓN, 2010).

Durante o momento de discussão e reflexão sobre a nossa atuação como pedagogo da EPT, os participantes manifestaram o desejo de mudança, de rever suas atitudes, suas ações frente aos problemas (no campo didático-pedagógico quanto no campo técnico-administrativo) que surgem no dia a dia, como considerou uma participante:

> (P4) Não quero ver somente o óbvio, quero ver além. Quero ser esse pedagogo que pesquisa, que busca, que problematiza, que fala com fundamentação teórica. Quero ser esse profissional que contribui para a transformação da nossa realidade.

A vontade de mudar, manifesta por essa pedagoga, vai ao encontro do profissional que Brandt *et al.* (2014, p. 73) afirma que o pedagogo precisa ser:

> [...] pesquisador da realidade escolar; ser capaz de fazer a releitura do seu cotidiano, de promover mudanças necessárias, enfatizando para isso o trabalho cooperativo, criando novos horizontes e possibilidades para a escola, de abrir possibilidade de diálogo entre o grupo, de orientar seus colegas na construção coletiva da proposta pedagógica que dará identidade à escola; ter competência teórica para orientar o processo pedagógico na escola; enfim, ser articulador do processo pedagógico e da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Inferimos que esse sentimento manifesto pelos participantes é reflexo do modelo de formação que adotamos nos encontros. Contrapondo-se a um modelo de formação baseado na transmissão do conhecimento de maneira descontextualizada, como uma ação formativa que buscava a atualização dos sujeitos sobre um determinado assunto. Mas desenvolvemos atividades com base numa ação formativa reflexiva, com a criação de espaços para o diálogo, de conscientização, de análise e autoavaliação do sujeito sobre suas próprias práticas.

A relação de confiança foi fundamental nesse processo formativo. Acreditar que os participantes tomariam para si esse compromisso de participar dos encontros, e de conceber essas atividades como algo significativo para sua formação e atuação profissional, nos ajudou a manter uma relação de parceria, de confiança e de liberdade com os participantes da pesquisa. Essa relação de

confiança se constitui de forma processual e dinâmica com o outro, na qualambos os sujeitos se colocaram e se reconheceram na condição de aprendizes.

> Toda relação autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica (VASCONCELLOS, 2009, p. 91).

Apresentamos a confiança como elemento fundamental para atuação do pedagogo na formação continuada de professores. Ao tratar desse assunto, destacamos que, às vezes, nós, pedagogos, temos uma atitude preconceituosa com os professores. Logo os julgamos, dizendo que eles agem de uma determinada forma porque querem, são carrascos com os alunos, e não querem mudar. Diante dessa realidade, não agimos, não acreditamos na possibilidade de mudança, não lutamos.

Frente a essa discussão, questionamos qual tem sido a atitude dos pedagogos diante dos professores que atuam na EPT. Obtivemos algumas considerações:

> (P3) Realmente, às vezes, temos essas atitudes preconceituosas. É porque a gente vai se cansando! A gente busca fazer diferente, inovar, trabalhar junto, mas temos pouca participação por parte dos professores. Precisamos de apoio da gestão.
> (P5) Sim, às vezes temos essas atitudes preconceituosas. Mas, precisamos mudar e acreditar que é possível a mudança! Temos que fazer a nossa parte.

Na fala dos sujeitos, percebemos que, ao refletirem sobre sua atuação com os professores, eles reconhecem a necessidade de mudança na sua atuação como pedagogo. A partir desse reconhecimento, verificamos que os participantes começam a compreender e a valorizar esse processo formativo como algo útil para sua formação profissional, estando predispostos a participar desse processo de aprendizagem (DAY, 2001).

Para subsidiar as discussões em torno do papel do pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica, indicamos a leitura de alguns artigos. Em virtude dos participantes estarem participando de outras atividades no *campus* e não ficarem à disposição da formação oferecida e desenvolvida com eles, a leitura dos textos ficou

como atividade a ser desenvolvida pelo grupo para o próximo encontro, tendo como instrumento de orientação pra leitura o roteiro de estudo (RE).

Em seguida, encerramos o encontro com uma roda de conversa sobre como o grupo avaliava o tema exposto e o modo como o encontro foi organizado e desenvolvido. A roda de conversa foi o instrumento metodológico utilizado, pois estepossibilitava momentos de escuta e fala entre os participantes, proporcionando um espaço de diálogo, de interação e partilha de ideias com o outro, como consideram Moura e Lima (2014, p. 98):

> No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

Na busca porouvir cada participante, promovemos uma roda de conversa. Nesse momento, indagamos sobre como eles avaliavam o encontro, quais dificuldades foram enfrentadas por eles durante o encontro.

O encontro foi avaliado como um momento de reflexão sobre a prática profissional do pedagogo, no qual tivemos o reconhecimento, por parte dos participantes, da necessidade de mudança, tanto num aspecto de atuação individual como do próprio grupo. A mudança no aspecto individual está relacionada ao desejo que foi despertado neles por meio das discussões promovidas no encontro sobre o papel do pedagogo. O desejo de deixar de ser apenas um técnico que simplesmente faz, executa. Desejo de passar a ser um sujeito ativo, que propõe, que busca estudar e qualificar-se profissionalmente. Já a necessidade de mudança no âmbito coletivo, está relacionada à criação e garantia de momentos como esse (de estudo, de pesquisa, de diálogo e de reflexão sobre a prática)na rotina de trabalho do grupo de pedagogos da Cotep, como afirmaram alguns participantes:

> (P5) Esse encontro me levou a refletir sobre a minha atuação e postura como pedagoga.
> (P6) Encontros como esse são muito bons! Aqui, temos um momento para falar, refletir e discutir situações que passamos no dia a dia, como também aprender algo.Precisamos garantir isso na nossa rotina de trabalho.

Temos presente, na fala desses sujeitos, um sentimento de valorização pela oportunidade de vivenciar esse processo formativo, bem como expressam a necessidade de terem um tempo disponível, reservado para aprenderem com as outras pessoas no local de trabalho. Segundo Day (2001, p. 45), esses elementos (oportunidade, tempo, disposição) “são fatores-chaves no desenvolvimento profissional contínuo”.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos participantes no que se refere à participação deles no encontro, eles ressaltaram que:

> (P3) Foi difícil participar de todas as discussões promovidas no encontro, pois tivemos que sair algumas vezes para participar de reuniões que não estavam previstas no calendário.
> (P5) Outro problema é o tempo. Realizar a leitura dos textos na sala é meu complicado. Acho melhor fazer a leitura em casa ou com o próprio grupo, onde poderíamos discutir sobre o assunto e, no próximo encontro, apenas partilharmos o assunto tratado nos textos.

A fala dos sujeitos vai ao encontro da atitude tomada por nós, quando observamos a dificuldades deles em permanecer no encontro até as 18 horas. A partir disso, indicamos a leitura do texto e resolução do roteiro de atividade como atividade a ser desenvolvida e entregue no próximo encontro, como tínhamos mencionado anteriormente. Essa atitude de flexibilização e dinamização na condução das atividades desenvolvidas no encontro é apontada por Imbernón (2009, p. 104) como algo essencial, que potencializa “[...] a criação de uma estrutura flexível de formação”, sendo também pertinente no desenvolvimento da pesquisa-ação.

5.3.2 O segundo encontro: Reflexões sobre formação continuada de professores

O segundo encontro ocorreu no dia 11 de agosto de 2017, na sala B-103, no *campus* Rio Branco. Nesse encontro, trabalhamos com a segunda temática proposta no plano de ação, cujo objetivo era levar os participantes a refletirem sobre as ações desenvolvidas para a formação continuada de professores da EPT no *campus*, bem como identificar os tipos de modalidade de formação continuada de professores.

Nesse encontro, fizeram-se presentes 50% dos participantes (P1, P3 e P5). Esse percentual demonstra o desafio que é promover um momento de estudo e reflexão de forma sistemática no ambiente de trabalho, uma vez que são várias as

demandas do dia a dia que nos consomem, não restando um tempo de dedicação para estudo no próprio *campus*. Apesar da ausência dos demais, o grupo expressou o interesse em participar e em levar os texto se as atividades para os colegas que faltaram.

Mesmo com um grupo reduzido, prosseguimos com as atividades planejadas para o encontro. Nesse encontro, tivemos a participação de uma professora colaboradora que nominamos de C1[40].Ela contribuiu com as discussões e reflexões em torno da temática Formação continuada de professores por meio de relatos de experiência.

Num primeiro momento, estava prevista, como primeira atividade a ser desenvolvida no plano de ação, a socialização das informações contidas no texto do encontro passado, que foi indicado como leitura, em que cada participante ficou responsável por compartilhar com o grupo elementos importantes do texto, como também entregar o roteiro de estudo (RE-1). Contudo, essa atividade não foi possível de ser realizada, pois nenhum dos pedagogos realizou a leitura do texto indicado e nem entregaram o RE-1. Foram várias as justificativas: falta de tempo para realizar a leitura dos textos em decorrência de demandas que surgiram no decorrer da semana; por esquecimento. Isso é perceptível nas declarações de alguns participantes.

> (P1) Nessa semana, estivemos bastante ocupadas. No início do semestre, temos muitas atividades (participamos de comissões, recepcionamos os alunos e ajudamos os coordenadores de cursos em outras demandas).
> (P5) Não me lembrei de fazer a atividade na semana. Tentei ler rapidamente agora a pouco, mas não deu!

Como não tinham feito à leitura do texto do encontro anterior, pedimos que entregassem a atividade no próximo encontro. Prosseguimos com os trabalhos, apresentando para o grupo o tema “Formação Continuada de Professores”, que estaria em discussão nesse dia.

A discussão foi iniciada quando perguntamos para o grupo o que eles compreendiam sobre formação continuada de professores. Nesse momento, pedimos que cada um registrasse numa folha de papel suas idéias e conceitos. E,

[40] Professora Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, ano 2000. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atualmente, atua como professora formadora na Secretaria Municipal de Rio Branco.

em seguida, tivemos um momento para compartilhar esses registros. Esse momento foi registrado por nós, conforme Figura 11 abaixo:

Figura 11 – Grupo de discussão sobre formação continuada de professores

Fonte: Acervo da pesquisadora

Cada pedagoga expressou, à sua maneira, como compreendia o processo de formação continuada de professores:

> (P1) A formação continuada é um espaço que garante a discussão e o aprendizado sobre temáticas que visem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento da carreira do profissional docente.
> (P3) É um conjunto de ações planejadas e voltadas para sanar dúvidas, dificuldades profissionais em relação às suas práticas. Como o próprio nome já evidencia, é uma ação que deve ser contínua, uma vez que todo trabalho é dinâmico e traz novos desafios.
> (P5) A formação dentro da prática é ter momentos para refletir, questionar e buscar novos conhecimentos para o aperfeiçoamento do trabalho. É a disponibilidade de um tempo para procurar atender, também, as necessidades que são exigidas no dia a dia. É fazer a atualização do conhecimento.

A formação continuada de professores, na visão desses profissionais, é uma atividade que exige: a) espaço para discussão, de aprendizagens significativas e contextualizadas; b) momentos para refletir, questionar e buscar novos conhecimentos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional; c) planejamento e ações contínuas voltadas para sanar dúvidas e dificuldades profissionais; d) disponibilidade de tempo e disposição para aprender.

Nesse sentido, verificamos que a concepção de formação continuada apresentada pelos sujeitos ultrapassa a visão de um curso justaposto à formação inicial (graduação), como: cursos de curta duração, de aperfeiçoamento e programas

de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu.* Uma visão de formação contrária a "uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas práticos e reais" (IMBERNÓN, 2009, p. 34). Mas expressam e defendem uma visão de formação continuada que se aproxima do contexto real desses professores, tornando-se um espaço de aprendizagem, de discussão, estudo e reflexão sobre a prática educativa.

Frente a essa concepção de formação continuada de professores apresentada pelos participantes da pesquisa, indagamos como eles têm vivenciado esse processo de formação continuada de professores no *campus* e qual a posição deles frente à oferta e ao desenvolvimento de atividades com esse fim. No quadro abaixo, podemos visualizar os resultados obtidos, referente a esses quesitos:

Quadro 10 – A formação continuada de professores da EPT no *campus* Rio Branco: vivencias e práticas

Categoria	Unidade de contexto (pergunta)
Ação realizada nas jornadas pedagógicas (atividade desenvolvida no início de cada semestre); Não temos desenvolvido a formação continuada de professores de forma contínua; Ações pontuais; A formação continuada de professores tem acontecido em nível de pós-graduação.	Como tem acontecido a formação continuada de professores que atuam na EPT?

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro, podemos observar que a forma como tem sido desenvolvida a formação continuada de professores no *campus* não dialoga com a concepção de formação continuada apresentada pelos participantes da pesquisa. Apesar de terem uma concepção de formação continuada ampla, que vai além da oferta de cursos, palestras, seminários para os professores, o *campus* não tem criado e garantido espaço de formação baseado no trabalho colaborativo, participativo, de discussão e reflexão com os professores, como afirmou a pedagoga P3:

> A formação continuada não tem acontecido! Só acontece na jornada pedagógica. Inclusive, estou aqui com o nosso plano de ação e o que nos faltou foi a questão da formação docente. Somos engolidos pela rotina do dia a dia, por outros trabalhos. Nós estamos falhando nisso. Tem-se uma

> visão de que todos (professores) que estão aqui já têm experiência, são bons professores e que não precisam da ajuda de um pedagogo.

Nessa fala, observamos a frustração dessa pedagoga com o seu trabalho, na qual lamenta a falta de ações voltadas para a formação continuada de professores. Além disso, expressou, também, o desejo de colaborar com a formação desses profissionais.

Contudo, percebemos que a falta de tempo, de espaço para sua atuação, a falta de reconhecimento e valorização desse profissional como colaborador na formação continuada de professores e nas atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a insegurança desses sujeitos em conduzir atividades como esta, têm impossibilitado o desenvolvimento de ações sistematizadas e planejadas para esse fim pedagógico, que é de criar um ambiente de aprendizagem, de trabalho colaborativo e de diálogo com os professores.

Nesse sentido, consideramos que a formação continuada ou permanente a ser desenvolvida no campus

> [...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente,[...] de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. [...] Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p.47).

Ao refletirmos sobre a formação continuada nessa perspectiva apresentada por Imbernón, na qual a formação precisa potencializar momentos de reflexão e autoavaliação sobre a própria prática, passamos a nos questionar sobre os elementos que deveriam ser observados quando do planejamento das ações voltadas para a formação continuada de professores. Nesse momento, fizemos o seguinte questionamento aos participantes: quais elementos devem ser observados quando planejamos ações formativas para os professores? Obtivemos as seguintes respostas:

> (P1) Quando pensamos em uma proposta de formação continuada, devemos levar em consideração a realidade vivenciada pelos docentes, os temas relevantes que estão em discussão no contexto social e educacional.

> (P5) Devemos observar as necessidades desses profissionais, buscando minimizar ou superar suas dificuldades. Além disso, devemos observar as necessidades dos alunos e da própria instituição, buscando alcançar seus objetivos.
> (P3) Pra mim, os elementos que precisam ser observados são: a) diagnóstico das necessidades; b) elencar temas que devem ser trabalhados a curto, médio e longo prazo de tempo; c) Motivação – procurar motivar os professores a participar da formação continuada; d) São necessárias condições humanas e materiais; e) planejamento, implantação, acompanhamento, execução e avaliação das ações executadas;retomada e início de uma nova formação com um novo tema.

Ao elaborar uma proposta de formação continuada de professores, os pedagogos destacaram que precisamos observar os seguintes aspectos: o contexto em que os professores estão inseridos; as necessidades e dificuldades enfrentadas por eles; as condições para realização da formação; e monitorar todo processo de planejamento, execução e avaliação das ações planejadas. Esses elementos vão ao encontro da proposta de formação permanente baseada em situações problemáticas, apresentada por Imbernón (2009, p. 54), que considera:

> A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisa-ações frente as outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo 'ação-reflexão-ação'.

Nesse momento, destacamos a necessidade de o *campus* ser um local não só de trabalho para professores e técnicos, mas de tornarmos esse espaço um espaço de formação construída pelos próprios sujeitos, por meio de uma ação reflexiva sobre as situações problemáticas presentes no dia a dia. Acreditamos que o pedagogo seja qualificado para conduzir atividades de formação continuada no *campus*, uma vez que este é considerado um profissional imprescindível no assessoramento em atividades formativas (LIBÂNEO, 2010).

Após essa reflexão e discussão inicial, a professora colaboradora (C1) compartilhou conosco sua experiência de trabalho com a formação continuada de professores em escolas estatuais e municipais. Ela iniciou os trabalhos apresentando um vídeo "Aprender a Aprender". Paralelamente ao vídeo, a professora realizou uma reflexão sobre o modo como temos tratado a formação continuada de professores, conforme o trecho abaixo:

> (C1) A formação continuada de professores tem sido trabalhada numa perspectiva de capacitação, de curso, como um produto pronto para ser consumido pelos professores. Contudo, o vídeo nos levou a refletir que a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem, de reflexão sobre a prática educativa. Essa aprendizagem pode ocorrer, tanto individual como coletivamente, na interação com o outro. Destaco, ainda, que, para pensarmos a formação continuada dos professores, é necessário conhecermos as necessidades e potencialidades desses sujeitos. Além disso, termos consciência da complexidade e dos diferentes elementos que interferem na formação destes (condições materiais, valorização profissional, apoio da gestão e coordenação pedagógica nas atividades propostas pelo professor e a relação de confiança e respeito entre os sujeitos). Portanto, surge a necessidade, cada vez mais, de aproximarmos esse processo formativo da realidade desses professores.

A professora comentou que, a partir da avaliação diagnóstica sobre as necessidades e anseios dos professores, com base nos dados coletados e analisados, podemos planejar ações e atividades que colaborem para o desenvolvimento profissional dos docentes, não só na formação pedagógica, mas também planejar e desenvolver atividades que ajudem o lado emocional e atitudinal dos professores.

Pensar e planejar ações que contribuam para a formação continuada dos professores requer de nós (pedagogos e professores)a empatia pelo outro,requer que estejamos dispostos a aprender com o outro, ater postura investigativa e de pesquisa frente aos problemas, bem como dedicação aos estudos, desejo de aprender a trabalhar com o coletivo, planejar, acompanhar e avaliar nossas ações enquanto profissionais que analisam e refletem sobre a própria prática educativa.

A professora colaboradora C1 falou, também, sobre a experiência que teve com grupos de estudo e com o espaço do planejamento, como estratégias adotadas para desenvolver atividades de formação continuada de professores.

> (C1) Na rede estadual e municipal, trabalhamos com a formação continuada de professores no próprio contexto de trabalho, na escola. Temos dois momentos para realização dessa formação: o grupo de estudo e o planejamento. O grupo de estudo acontece quinzenalmente, onde estudamos sobre situações problemáticas que têm afetado o nosso dia a dia. Nesse tipo de atividade, buscamos convidar profissionais que possam colaborar com as discussões e compartilhando conosco experiências profissionais. Já no planejamento que acontece semanalmente, o grupo de professores é divido por etapas de ensino, nas quais cada grupo pesquisa, estuda, discute e reflete sobre temas relacionados ao currículo.

A formação continuada apresentada pela professora colaboradora valoriza os sujeitos da ação docente, bem como a realidade e os problemas enfrentados por

eles. Temos, aí, uma rotina, um espaço destinado ao estudo, à reflexão e ao planejamento de ações construídas de forma colaborativa e participativa. Assim, contribuindo para a transformação da realidade social, política e educacional na qual os professores estão inseridos.

Essa experiência formativa mostrou-nos a necessidade de superarmos e mudarmos nossa forma de pensar a formação continuada de professores, baseada em modelos transmissores de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático, baseada, também, em cursos descontextualizados, genéricos e que não valorizam os conhecimentos dos professores. Todavia, é preciso,

> [...] sim, comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento de informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Acreditamos que é esse o tipo de formação continuada que precisa ser construída, cultivada e vivenciada nas instituições de ensino. Uma formação que valorize o profissional como sujeito crítico, capaz de construir e transformar a própria realidade por meio de uma decisão racional, crítica e reflexiva, num processo de reflexão-ação-reflexão sobre a própria prática.

Após a fala da professora colaboradora, uma das pedagogas fez a seguinte observação, declarando que:

> (P3) Entendemos e consideramos a formação continuada de professores muito importante para termos um ensino de qualidade. Mas, aqui no Ifac, não temos essa cultura de formação continuada de professores de forma interna, principalmente, coordenada pelos pedagogos do campus. Pra eles (professores) a formação continuada trata-se de mestrado e doutorado. Isso basta pra eles!

A entrevistada ressaltou, ainda:

> (P3) Não quero, aqui, atribuir culpa aos professores, mas a própria gestão e coordenação contribuem para o pouco espaço e tempo destinados a esse tipo de atividade. Eles prezam muito pelo cumprimento dos dias letivos, do professor entrar em sala de aula e dar aula. Qualquer outro espaço que a gente queira para atividades que requer um tempo destinado à formação continuada dos professores é um pouco complicado, uma vez que a gestão preza muito pelo cumprimento dos dias letivos, deixando um pouco de lado tempo e espaço destinados a esse tipo de atividade a ser desenvolvida com os professores.

Como podemos observar, essa pedagoga considera importantes as ações voltadas para a formação continuada de professores. Contudo, ressalta que não há essa cultura de formação continuada como uma prática reflexiva, colaborativa, de trabalho coletivo, realizada de forma sistematizada e planejada no próprio *campus*, com a participação do pedagogo como colaborador no desenvolvimento de atividades formativas com os professores. A formação continuada valorizada entre os docentes e pela própria gestão está vinculada à qualificação profissional em nível de pós-graduação, uma vez que os docentes são motivados a buscar esse tipo de formação, em virtude da valorização profissional na carreira docente adquirida por meio da titulação (de especialista, mestre ou doutor).

O desenvolvimento de atividades voltadas para o tipo de formação continuada baseada no contexto, na reflexão sobre a prática, no trabalho coletivo tem sido pouco explorado pela coordenação técnico-pedagógica do *campus*. O que existe são ações pontuais nas jornadas pedagógicas e de atendimento individual para alguns professores, como declarou uma pedagoga:

> (P5) Apesar de não termos uma rotina de encontros e um espaço destinado à formação continuada de professores fora a jornada pedagógica, temos caminhado. Alguns professores nos procuram pedindo orientação sobre algumas questões relacionadas ao ensino e à elaboração de documentos (PPC, plano de ensino, entre outros). Temos presenciado diálogo entre professores sobre aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos. São situações pontuais, mas estamos avançando. Às vezes, posso até não saber de um determinado assunto, mas vou atrás de saber (estudo, pesquiso, peço ajuda às colegas) para poder ajudar aquele professor. Nunca digo que não sei para ele, digo que vou buscar elementos para ajudá-lo. O nosso desafio está nessa relação com o professor.

Aqui, observamos o sentimento de expectativa presente na fala da pedagoga P5. Expectativa, no sentido de acreditar que é possível mudar, que é possível melhorar e encontrar outras possibilidades de estratégias que podem contribuir no desenvolvimento profissional dos professores. Estratégias essas que tenham como base o diálogo, a empatia, a colaboração e a parceria entre os sujeitos (pedagogos e professores). Além disso, verificamos que a entrevistadas e coloca na condição de aprendiz, disposta a aprender com o outro, de partilhar com o outro o conhecimento, as experiências construídas ao longo da vida pessoal e profissional.

Esse cenário vai ao encontro das ideias apresentadas na terceira seção dessa dissertação, onde Marcelo (2009) trata da necessidade de a escola acompanhar as transformações presentes na sociedade. Para isso, o autor destaca que a escola precisa mudar. Para que isso aconteça, é necessário que os sujeitos (professores, gestão, comunidade escolar) se esforcem para continuar aprendendo para que haja, de fato, a mudança almejada.

Nesse aspecto, Day (2001) corrobora afirmando que, para que haja transformação, mudança de práticas, valores, atitudes dos professores, bem como da própria escola na sua organização, é necessário que o sujeito veja a mudança como algo significativo, assim, estaria disposto a envolver-se num processo de mudança e de aprendizagem permanente.Essa vontade de colaborar, de contribuir com o desenvolvimento de ensino de qualidade, mostra o interesse dos sujeitos em continuar aprendendo.

Após as considerações da professora colaboradora, tivemos um intervalo de 15 minutos para os participantes irem ao banheiro e beberem água. Em seguida, retomamos os trabalhos fazendo uma breve apresentação sobre “A formação Continuada de Professores”. Foram apresentadas duas perspectivas de formação continuada de professores: a de curso, realizada de fora para dentro; e a formação em serviço, realizada a partir da realidade e necessidade dos docentes.

Apresentamos as características dessas formações e abordamos o papel do pedagogo como sujeito que colabora na construção de espaços de formação continuada de docentes na instituição educativa, ou seja, promovendo a formação em serviço. Além disso, apresentamos alguns critérios importantes a serem observados quando planejamos a formação continuada de professores, assim como uma proposta metodológica de formação continuada de professores que parte da análise dos constructos pessoais dos professores. Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos, como referencial teórico, Garcia (1999) e Imbernón (2010), conforme apresentamos na Figura 12.

Figura 12 – Apresentação sobre formação continuada de professores

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao tratarmos sobre a temática formação continuada, apresentamos a concepção tradicional desse modelo de formação que tem predominado no âmbito educacional. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 95) afirma que:

> Tradicionalmente, a formação continuada constituía um momento de culturalização dos professores. Supunha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o professor transformaria sua prática e, como por milagre, passaria a ser inovador, promotor de novos projetos educacionais.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de formação continuada de professores está distante da realidade dos sujeitos, não considera os conhecimentos e as experiências destes, colocando-os como sujeitos passivos nesse processo formativo. Esse modelo de formação é o que tem prevalecido nas práticas formativas, deixando de lado uma prática baseada no trabalho colaborativo, crítico, reflexivo, dialógico e contextual, que parte da realidade dos sujeitos.

Ao tratarmos sobre os possíveis modelos de formação continuada a serem desenvolvidos com os professores do *campus*, indagamos aos participantes que tipo de formação continuada tem sido oferecido aos professores do *campus*. Como resposta, obtivemos os seguintes resultados, conforme Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Tipos de formação continuada de professores no CRB

Categoria	**Unidade de contexto (pergunta)**
Formação baseada em palestras, seminários, oficinas; Em nível de curso; Atividade externa ao *campus*.	Que tipo de formação continuada tem sido oferecido aos professores do *campus*?

Fonte: Dados da pesquisa

A formação continuada apresentada pelos participantes da pesquisa ainda acontece numa concepção tradicional de formação, em nível de cursos, palestras, seminários. Não existe uma rotina de estudo, planejamento coletivo, na qual professores e a equipe da Cotep reflitam de maneira colaborativa sobre suas ações, atitudes, valores e procedimentos, tanto no campo didático-pedagógico como na gestão da sala de aula, do ensino. Em contrapartida, surge a necessidade de uma formação baseada na reflexão que ultrapasse "[...] as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas" (IMBERNÓN, 2004, p. 40).

Esse modelo de formação continuada apresentado foi recebido pelos pedagogos como algo que necessita ser desenvolvido no *campus* por meio do apoio da gestão, reservando tempo e espaço para o desenvolvimento de atividades para este fim. Entretanto, ressaltaram, ainda, a necessidade de formações que venham subsidiar a atuação deles no campo da formação continuada de professores da EPT, como considerou uma das participantes:

> (P1) Pensar e planejar essa atividade de formação continuada de professores da EPT é muito importante, mas, primeiro, precisamos nos capacitar, estudar, conhecer para conduzir esse processo. Os encontros estão sendo muito relevantes para nós. O encontro de hoje contribuiu muito para compreendermos mais sobre formação continuada, entender e conhecer esse conceito. Isso é bom, pois acredito que devemos partir do conceito, entender bem a parte conceitual, porque a gente já passou por algumas situações que nós nem estudamos e já temos que aplicar, fazer. Então, a gente conhecer primeiro, saber o que é, o que deu certo, o que deu errado. Pra mim o importante foi conhecer. E, daqui, tirar algo que nos ajude a acertar.

Diante dessa fala, dialogamos sobre a necessidade de propormos formações a serem ofertadas por parte do IFAC, formações estas que contemplem as nossas necessidades e fragilidades, bem como termos disponibilidade de tempo e espaço para estudo, discussão e diálogo, na busca de respostas para os problemas que surgem no exercício da prática profissional. Esse posicionamento é resultado da reflexão e da autoavaliação que o grupo teve sobre sua atuação dentro do *campus*, como podemos verificar na fala de algumas pedagogas:

> (P1) Precisamos sair desse comodismo[...] Precisamos garantir esse espaço de discussão, de estudo e de formação para nós. Isso já é previsto na resolução que trata das atribuições dos membros da Cotep. O que nos falta é reivindicar a garantia desse tempo e espaço para estudo junto à gestão do campus.
> (P3) Estamos sempre esperando alguém dizer o que devemos fazer, como fazer. Nosso posicionamento é com base nas nossas experiências, mas não temos uma formação específica que nos ajude a discutir educação profissional e a formação continuada desses professores. Precisamos de apoio! A gestão precisa investir na nossa formação continuada como uma ação permanente, necessária e importante para a oferta de um ensino de qualidade.

Ao tratarmos da postura do pedagogo frente ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades voltadas para a formação continuada de professores, destacamos a necessidade de superar a visão sobre o papel desse profissional como um especialista infalível, que contribui para atualização dos professores e que se coloca na condição de um formador-solucionador para os problemas de ensino e aprendizagem. Precisamos considerá-lo um sujeito que coordena, colabora, orienta e investiga a prática educativa,que busca, juntamente com os docentes, caminhos e respostas para as problemáticas que surgem no cotidiano, sendo analisadas à luz dos conhecimentos produzidos historicamente.

Também destacamos que o pedagogo seja um profissional disposto a fazer da instituição de ensino um ambiente de aprendizagem, de formação continuada, levando o docente a refletir, a pensar, a repensar,a analisar e construir outras práticas a partir da análise do próprio contexto educativo (LIBÂNEO, 2010).

Quanto à proposta metodológica para a formação continuada de professores, perguntamos quais estratégias têm sido utilizadas para a formação continuada dos professores nas jornadas pedagógicas. Como respostas, os participantes reconheceram que ainda utilizam estratégias alinhadas à concepção tradicional de formação continuada, baseada na capacitação, no treinamento, na transmissão e atualização do conhecimento científico e pedagógico.

A partir dessas considerações, falamos da necessidade de termos outro olhar sobre a formação continuada de professores, tanto na forma de concebermos esse processo, como na maneira de o conduzirmos. Nesse aspecto,

> [...] passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma

> formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação (PINTO, *et al*., 2010, p. 9).

Buscando colocar em prática esse tipo de formação, apresentamos uma proposta metodológica de formação de professores que considera os saberes desses sujeitos. Uma formação que tem como princípio formativo o contexto, a colaboração, o trabalho coletivo, a reflexão, o pensamento crítico, a autoavaliação, a pesquisa e a partilha entre o grupo.

Figura 13 – Apresentação sobre formação continuada de professores

Fonte: Acervo da pesquisdora

Ressaltamos que, nessa proposta metodológica de formação continuada, é necessário partir dos constructos ou ideias que os sujeitos têm sobre determinado problema ou assunto. A partir do diálogo e da partilha de experiências, o formador (no caso, aqui, o pedagogo como colaborador nesse processo formativo) tem o papel de colaborar nas discussões, trazendo leituras que possam contribuir para análise da realidade, de modo que os sujeitos possam rever conceitos, valores e opiniões.

Decorrente da nossa exposição, uma pedagoga fez a seguinte observação:

> (P3) Temos sempre pensado a formação numa perspectiva de trazer alguém para tratar sobre um determinado tema ou assunto. Não temos desenvolvido esse tipo de formação na forma de estudo, da construção do diálogo e da reflexão sobre a nossa prática. Conhecer essa proposta metodológica nos ajuda a ver a formação continuada como algo a ser conduzido por nós e pelo próprio grupo de professores do campus.

Essa expressão mostra o quanto foi significativo esse assunto para os participantes da pesquisa, pois a metodologia apresentada os coloca como protagonistas na formação continuada, juntamente com os professores. Além disso, apresenta a formação continuada como um espaço de reflexão sobre a prática.

Após esse momento de estudo e discussão sobre formação continuada, já eram 17 horas, quando distribuímos os textos e roteiros de estudo (RE-2) para os participantes da pesquisa como atividade a ser desenvolvida para o próximo encontro. Essa atividade estava prevista para ser realizada em sala, contudo, em virtude de outras atividades externas que exigiam a participação das pedagogas, resolvemos desenvolver 3 horas de atividades presenciais e 1 hora a distância. Antes de distribuirmos esse material, a P3 teve que se ausentar, pois tinha um atendimento marcado com um aluno.

Nesse momento, chegou a pedagoga P4, pedindo desculpa por não ter participado do encontro, mas fez questão de garantir que nos próximos estaria, pois considerava pertinentes os assuntos em discussão e a serem discutidos.

Em seguida, realizamos uma avaliação coletiva do encontro, na qual cada participante expressou seu ponto de vista sobre as atividades desenvolvidas, a relevância do tema abordado, conforme Quadro 12:

Quadro 12 - Avaliação do Encontro

Categoria	Unidade de contexto (pergunta)
Momento de reflexão e diálogo; Momentos de estudo e aprendizagem; Necessidade de mudança.	Esse encontro representou o que para você?

Fonte: Dados da pesquisa

Para respaldar os resultados, tivemos algumas declarações dos participantes durante esse momento de avaliação em grupo:

> (P5) Gostei muito do encontro. A partir das discussões, passei a **refletir** mais sobre minha atuação na formação continuada de professores da EPT. Algumas coisas eu já conhecia, mas não tinha parado para pensar nisso na minha prática. Às vezes, temos agido no automático (Grifo nosso).
> (P4) Participar desses encontros é algo positivo pra nós, pois são momentos de muito estudo, **diálogo** e aprendizagem. Esses encontros estão mexendo com a nossa rotina. Temos tirado momentos do nosso tempo para ler os

> textos e resolver os roteiros de estudo, pesquisar e discutirmos sobre a nossa atuação dentro do Ifac. Vi a necessidade de sermos pesquisadores, de participar de eventos acadêmicos do nosso campo de atuação, de grupos de pesquisas. Precisamos sair do comodismo, de fazer as coisas no automático. **Precisamos mudar**![Grifo nosso].

Desse modo, podemos verificar, na fala dos sujeitos, que esse processo formativo tem contribuído de maneira positiva, levando o grupo de pedagogos a refletir sobre sua atuação profissional, revendo algumas atitudes e práticas.

A formação continuada é percebida por nós como elemento estimulador da mudança, que ajuda os profissionais a repensarem e ressignificarem suas práticas por meio de estudo, da pesquisa, do trabalho colaborativo, coletivo e compartilhado, e da reflexão crítica e sistematizada sobre a prática educativa. Nesse sentido, verificamos a importância de um modelo de formação continuada que estime o contexto, a organização, o sujeito, e que contribua para a mudança (GARCIA, 1999).

5.3.3 O terceiro encontro: Conhecendo a educação profissional em diferentes contextos

No dia 18 de agosto de 2017, iniciamos o terceiro encontro de pedagogos, no qual trabalhamos com o seguinte tema: “A educação profissional em diferentes contextos”. O objetivo era de, através da discussão e estudo em grupo, identificarmos as características da EPT no Brasil de acordo com seu contexto histórico e conhecermos os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais, para efeito de contribuir na elaboração do plano de ação para a formação continuada de professores da EPT que atuam no *campus* Rio Branco.

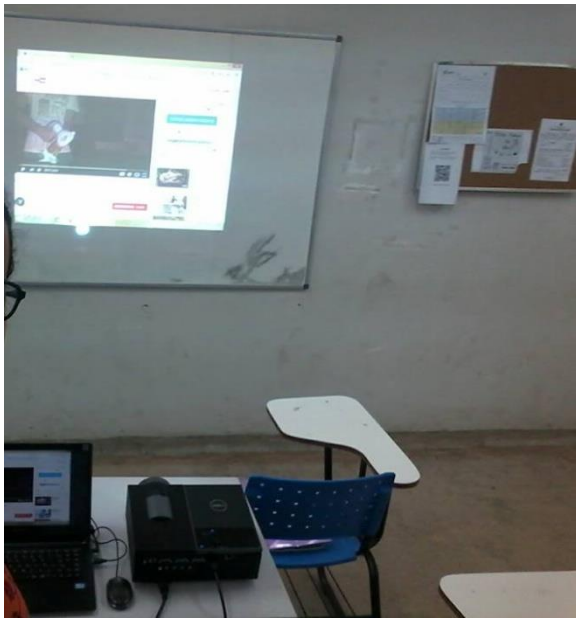
Nesse encontro, tivemos a participação de 50% dos membros da equipe da Cotep (pedagogas e a coordenadora da Cotep) e a presença de uma professora colaboradora, que identificamos como C2[41].

Iniciamos o encontro, na sala B-103, apresentando para os participantes a dinâmica do encontro e as atividades a serem desenvolvidas. Dividimos o encontro em três momentos: socialização dos roteiros de estudo 1 e 2; momento de estudo, discussão e reflexão sobre a educação profissional em diferentes contextos, em que

[41]A professora colaboradora atua no campus há mais de 5 anos e como docente do ensino superior há 15 anos. Concluiu o doutorado em 2017, recebendo o título de Doutora em Ensino de Biociência em Saúde pela FIOCRUZ.

teríamos a participação da professora colaboradora (C2), fazendo uma breve explanação sobre a educação profissional no Brasil; e a realização de uma atividade de leitura e escrita em grupo. Esse momento foi registrado, conforme Figura 14.

Figura 14 – Apresentação das atividades do 3º encontro de pedagogos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Prosseguindo com os trabalhos, tínhamos planejado iniciar as atividades expondo um vídeo de Vinícius de Moraes “O operário em construção[42]”, conforme Figura 14, mas não foi possível, em virtude da falta de sinal da internet. Pensando na possibilidade de eventuais problemas como esse, trouxemos uma cópia do poema e distribuímos aos presentes. Buscando conciliar o tempo disponível com a atividade programada para dia, pedimos aos participantes que assistissem ao vídeo ou lessem o poema acima mencionado, em casa, e comentassem no próximo encontro, pois já estávamos com um atraso de trinta minutos do tempo previsto para o início do encontro.

Em seguida, tivemos o momento de socialização das respostas referentes aos roteiros de estudo 1 e 2 (Apêndices F e G). Para melhor organizarmos o

[42] Disponível em:< https://goo.gl/soKvod>

processo de socialização das respostas, cada participante leu sua resposta referente às perguntas que íamos fazendo.

Perguntamos sobre o processo de leitura dos textos e resolução dos roteiros de estudo, sobre o que acharam do conteúdo trabalhado, e sobre como se deu o processo de leitura e resolução dos roteiros.Nas falas dos sujeitos, percebemos um nível de ansiedade, preocupação em participar dos encontros, mas, ao mesmo tempo, de satisfação de tirar um tempo para estudar, compartilhar, discutir e refletir com o grupo sobre seu papel dentro do instituto.

Segundo as pedagogas, uma forma que encontraram para realizar a leitura dos textos e resolver o roteiro de estudo foi por meio da formação degrupo de estudo entre elas, no qual compartilhavam ideias, dúvidas, e entendimentos sobre os assuntos. Esse momento foi narrado por elas como algo positivo, que mexeu com a rotina delas. Isso é expresso nas declarações de algumas das nossas participantes:

> (P4) Participar desses encontros tem sido um desafio. Tá mexendo com a nossa rotina. Estamos vendo a necessidade de estudar, ler, dialogar e compartilhar informações. Nossa rotina mudou! Temos que arranjar um tempo pra estudar.
> (P6) Estamos aprendendo muito. Estudar e discutir em grupo têm sido proveitoso e significativo, pois quando temos dúvidas, dividimos essa dúvida com o colega e, por meio da conversa, a gente vai compreendendo o assunto.

O processo formativo que vivenciamos contribuiu para a formação continuada de profissionais que reconhecem a necessidade de continuar aprendendo e que valorizam o trabalho coletivo e participativo. Os pedagogos não se colocam como técnicos infalíveis, mas como sujeitos que estão dispostos a aprender de forma colaborativa.

Nesse aspecto, verificamos que as estratégias de formação que colaboram no desenvolvimento de atividades em grupo e que promovem o diálogo, a participação e a colaboração entre os sujeitos são reconhecidas como aspectos importantes e a serem considerados num processo formativo. Nesse aspecto, Nóvoa (2002, p. 63) afirma que, “[...] a formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua [...]”.

Ao tratarmos sobre os roteiros de estudo, solicitamos que compartilhassem conosco a resposta do Roteiro de Estudo 1, questão 1. Dessa forma, a respeito da

primeira pergunta sobre o tipo de atividade que o pedagogo está apto a realizar, tivemos o seguinte resultado, demonstrado no Quadro abaixo:

Quadro 13 – Resultado do Roteiro de Estudo 1 (questão 1)

Categoria	Unidade de contexto (pergunta)
Exercer a profissão docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; Atuar como técnico, realizando atividades de assessoramento, coordenação, supervisão; Realizar trabalho de orientação.	O pedagogo está apto a realizar que tipo de atividade?

Fonte: Dados da pesquisa

Para respaldar os resultados, tivemos algumas declarações das pedagogas durante a socialização, tais como:

> (P1) Com base nas leituras das normas que regulamentam a formação e atuação do pedagogo, pode-se inferir que nós estamos aptos ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a exercer, ainda, outras atividades que vão desde o apoio, assessoramento, acompanhamento, coordenação,à orientação das práticas educativas.
> (P6) O pedagogo está apto para realizar o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental. Com relação à atuação na Educação profissional, o pedagogo está apto a desenvolver atividades que vão desde a coordenação à orientações de práticas.
> (P5) Nossa formação é para docência e pra atuar em outras áreas que exigem conhecimento pedagógico. Mas vejo que a nossa formação inicial é apenas inicial. Precisamos deformação continuada para atender às especificidades do trabalho que realizamos no Ifac, principalmente, de como atuar na formação continuada de professores.

Nessas falas, percebemos o reconhecimento do papel do pedagogo como um profissional apto a atuar tanto na docência como em atividades de coordenação, acompanhamento, orientação e assessoramento das atividades pedagógicas. Contudo, as pedagogas não se veem como profissionais responsáveis por conduzir o processo de formação continuada de professores.

Isso vai ao encontro das falas já apresentadas nos encontros anteriores, nas quais expressaram que se sentem inseguras e com pouco conhecimento sobre o assunto, apontando a necessidade de formação continuada para si, bem como de ter ajuda do próprio instituto na institucionalização de políticas de formação continuada para professores e para os técnicos. Formação essa que ultrapasse a

oferta de cursos de pós-graduação, mas que contemple um projeto de formação continuada, promovendo a relação e interação entre os pressupostos teóricos e práticos; uma formação capaz de conscientizar e levar o sujeito a um processo de reflexão e pesquisa sobre a prática (CHIMENTÃO, 2009).

A partir do diálogo estabelecido com o grupo, prosseguimos com a socialização das respostas da questão de número dois, que buscava verificar o perfil de atuação dos pedagogos, conforme apresentado nos artigos indicados para leitura. A esse respeito, a partir das respostas dos participantes, construímos o Quadro abaixo, que apresenta esse perfil profissional:

Quadro 14 – Resultado do Roteiro de Estudo 1 (questão 2)

Categoria	Unidade de contexto (pergunta)
Agente participativo e reflexivo; Ser pesquisador, promover a mudança, ter competência teórica para orientar o processo educativo, um articulador do trabalho pedagógico; Profissional pesquisador, articulador e agente crítico.	Qual é o perfil de atuação do pedagogo apresentado no artigo que você leu?

Fonte: Dados da pesquisa

Para respaldar as informações obtidas, apresentamos algumas respostas dadas pelas pedagogas sobre o perfil do pedagogo na educação profissional:

> (P1) Com base no artigo, considera-se que o pedagogo é um agente participativo capaz de lidar com as mais diversas questões da prática educativa, planeja as ações para o atendimento das demandas da sociedade em consonância com o processo educativo, contribuindo, assim, para minimizar as problemáticas emergentes na escola [Grifo nosso].
> (P4)O pedagogo é um profissional que atua em várias áreas do conhecimento, um articulador entre as áreas administrativas e pedagógicas. Um profissional pesquisador, problematizador e que suscita a mudança. É um conhecedor da instituição educativa, sendo um gestor de informações [Grifo nosso].

De acordo com o quadro 14, podemos notar que as características apresentadas pelos participantes, sobre o perfil do pedagogo, colocam-no como sujeito ativo, autônomo, reflexivo e pesquisador da prática educativa. Um profissional capaz de promover ações educativas que podem promover a transformação de práticas, intervindo em sua realidade, capaz de rever suas ações, a partir de uma postura investigativa.

Analisando tais observações com as pedagogas, perguntamos até que ponto elas se viam como esse pedagogo pesquisador, crítico e reflexivo. Tivemos um momento de silêncio. Cada participante ficou esperando o posicionamento da colega. Nesse momento, a pedagoga P4 disse:

> A minha atuação enquanto pedagoga do instituto é com base na minha formação inicial e nas experiências que já tive. Isso atende algumas situações, mas isso não é suficiente. Surgem situações que exigem de nós outros conhecimentos. Eu faço o que posso! Mas, a partir das discussões e estudos promovidos nesses encontros, eu reconheço que precisamos estudar mais, pesquisar e buscar informações que nos ajudem a resolver os problemas do dia a dia. Precisamos ser esse profissional pesquisador e reflexivo.

Quanto a isso, essa valorização da formação continuada como elemento fundamental para um melhorar desempenho profissional, Santos (2014, p. 40) assevera que:

> Durante muito tempo, a formação inicial foi considerada suficiente para a preparação do indivíduo relativamente a toda a vida profissional. Entretanto, o avanço do conhecimento, nas últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação.

A pedagoga P4 reconhece que a formação inicial não é suficiente em si mesma. Que ela precisa aprender a ser esse profissional que busca, que passa a compreender os problemas do cotidiano por meio de uma prática reflexiva, deixando de ser aquele profissional que apenas executa aquilo que lhe é demandado, ou seja, um profissional técnico, do fazer. Esse sentimento foi compartilhado e confirmado, quando analisamos a questão de número cinco do roteiro de estudo, conforme Quadro 15:

Quadro 15 – Resultado do Roteiro de Estudo 1 (questão 5)

Categoria	**Unidade de contexto (pergunta)**
Um profissional técnico; Profissional disposto a colaborar e a aprender; Um assessor dos processos educativos da instituição.	Como você avalia sua atuação como pedagogo no *campus*?

Fonte: Dados da pesquisa

A maneira como cada pedagogo descreve sua atuação está relacionada a um perfil profissional que executa atividades que lhes são demandas. Um pedagogo assessor, disposto a assessorar, orientar, colaborar e aprender com o outro. Contudo, não se veem como sujeitos autônomos, críticos, capazes de propor, elaborar e desenvolver propostas a partir de uma prática investigativa e reflexiva.

Cada profissional vem desempenhando o seu papel no instituto com base na formação inicial que tiveram e nas experiências vivenciadas por cada um em diferentes contextos e momentos da vida pessoal e profissional.

A rotina de atividades desenvolvidas por esses profissionais e o próprio ambiente de trabalho têm apresentado ausência de atividades, espaços e tempos destinados ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, coletivo, que promova o diálogo e a reflexão em grupo, contribuindo para emancipação dos sujeitos. Dessa forma, o contexto no qual estão inseridos não tem contribuído para o desenvolvimento profissional desse pedagogo reflexivo e pesquisador. Isso é possível de ser observado na fala de uma pedagoga:

> (P4) Lembro-me do primeiro ano que cheguei aqui, foi em 2015. Tivemos um ano de formação, no qual foi muito significativo e de aprendizagem para mim. Mas, infelizmente, não temos mais. A PROEN precisa retomar esses encontros.

Essa situação nos levar refletir sobre a necessidade de criação de espaços destinados às práticas colaborativas como estratégias de formação continuada no próprio *campus*, onde os sujeitos possam se desenvolver profissionalmente, através de uma aprendizagem mútua, por meio do diálogo, da participação, colaboração e reflexão crítica sobre a práxis educativa. Assim, estaríamos contribuindo para a transformação e constituição do sujeito, ao longo da vida, principalmente no âmbito profissional.

Ao tratarmos sobre o roteiro de estudo 2[43] (Apêndice G), que trata da temática formação continuada de professores, pedimos aos participantes que

[43]Utilizamos esse roteiro de estudo com objetivo de poder contribuir na ampliação do nosso olhar e entendimento sobre a nossa concepção de formação continuada de professores. O texto IV trata do significado da formação continuada de professores (CHIMENTÃO, 2009) e o texto V (PINTO *et al*., 2010) traz contribuições sobre o conceito de formação continuada, o qual considera que a formação continuada de professores necessita estar conectada às necessidades reais do cotidiano do professor, levando-os a um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica, sendo um processo que vai além da realização de cursos e participação em eventos.

compartilhassem conosco aspectos relevantes dos textos propostos para leitura e estudo (textos IV e V).Nesse momento, ouvimos as considerações das pedagogas:

> (P4) Quando pensamos em formação continuada, logo nos direcionamos à realização de cursos, participação em eventos, mas a formação continuada é muito mais que cursos. De acordo com os dois textos lidos, a formação continuada é uma atividade que requer trabalho em grupo, pesquisa e diálogo.
> (P5) A formação continuada é um momento de reflexão e de aprendizagem, onde podemos estabelecer relações entre teoria e a prática. É disso que precisamos, fundamentar nosso prática.
> (P6) Entendi que o instituto não é apenas um espaço de trabalho, pode ser também um espaço de formação continuada. Um exemplo disso seriam momentos como este que estamos vivenciando.

A partir da leitura dos textos, percebemos que a pedagoga P4 considera que a formação continuada abrange o trabalho em grupo, o diálogo e a participação dos sujeitos no desenvolvimento das ações com fins formativos. Nesse sentido, a formação continuada se torna um espaço de aprendizagem entre os sujeitos (professores, gestores, pedagogos, comunidade escolar) que vivenciam a educação formal juntos.

Considerando a importância de desenvolvermos essa cultura de formação continuada no interior das instituições educativas, pedimos aos participantes que compartilhassem conosco a resposta da questão um, do roteiro de estudo dois (RE-2), que faz referência aos elementos que precisam ser observados para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores. Obtivemos o respectivo Quadro:

Quadro 16 – Resultado do Roteiro de Estudo 2 (questão 1)

Categoria	**Unidade de contexto (pergunta)**
Considerar as necessidades dos sujeitos, trabalhar com os professores; Estabelecer relação entre teoria e prática; Valorizar o conhecimento, os saberes desses sujeitos.	Quais elementos devem ser considerados quando propomos ou elaboramos uma proposta de formação continuada para professores?

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar no Quadro 16, a partir da leitura dos textos e discussão em grupo, os participantes destacaram que os elementos a serem

observados durante a elaboração de uma proposta formativa são: o contexto, o trabalho coletivo, a participação dos sujeitos, a relação teoria e prática, a valorização dos saberes. Ao refletirmos sobre como esses elementos têm sido considerados durante o planejamento de ações voltadas à formação de professores no campus, uma das pedagogas afirmou que:

> (P4) O desenvolvimento de atividades formativas para os docentes como um trabalho coletivo ainda precisa ser desenvolvido e vivenciado por nós aqui no campus. Esse trabalho colaborativo, participativo, de trabalhar com os professores, aqui no campus, ainda é um desafio para nós.

Nesse momento, ressaltamos a necessidade de iniciar esse tipo de formação no *campus*, partindo do diagnóstico das necessidades dos professores, assumindo uma postura de escuta e de diálogo com estes. Assim, propondo, elaborando e desenvolvendo ações de formação contínua, participativas, conectadas às práticas docentes.

Em se tratando da formação continuada desenvolvida no ambiente de trabalho, a escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo único do Art.62, diz que

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Ao considerarmos o exposto, destacamos aos participantes a necessidade de asseguramos o processo formativo contínuo dos professores e demais profissionais da educação no interior da instituição de ensino.

Após esse momento, a professora colaboradora (C2)[44] fez uma breve explanação sobre o contexto de criação da educação profissional no Brasil até os dias atuais, destacando aspectos políticos, socioeconômicos e culturais. Como metodologia, utilizou a roda de conversa, partindo do seguinte questionamento:

[44]A professora colaboradora C2 foi convidada para o 3º encontro, no sentido de contribuir nas discussões em torno da temática “Educação Profissional e Tecnológica”, numa perspectiva histórica e sociológica, com ênfase nos institutos federais, uma vez que compreender a educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos é apresentado pelos sujeitos participantes da pesquisa como um desafio.

Quando você chegou ao instituto, o que você compreendia sobre educação profissional?A partir dessa indagação, obtivemos algumas respostas:

> (P4) Fiz o concurso para o instituto, mas não conhecia o que era trabalhar com educação profissional. O que sei hoje foi com base nesses dois anos de Ifac. Antes, pensava que educação profissional estava voltada para formação de trabalhadores, para suprir a demanda do mercado.
> (P6) Eu fiz o concurso para o instituto, mas eu nem sabia o que era trabalhar com educação profissional. Aqui foi a minha primeira experiência na docência. Eu nunca tinha dado aula na minha vida!

Esse cenário nos leva a refletir sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e demais servidores que atuam no instituto, que desconhecem a própria instituição, no que se refere aos princípios, fundamentos que orientam a concepção de educação profissional do seu local de trabalho. Além disso, nos faz pensar em estratégias que possam contribuir para a formação continuada desses sujeitos, bem como dos futuros profissionais que, porventura, venham exercer alguma atividade no instituto. Uma formação que promova o trabalho coletivo, pela qual possam aprender de maneira colaborativa, participativa e reflexiva através da prática investigativa. Dessa forma, adquirindo novos conhecimentos e se desenvolvendo profissionalmente.

A Figura 15, a seguir, apresenta esse momento de discussão e reflexão sobre a educação profissional.

Figura 15 – Algumas reflexões sobre Educação Profissional

Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora colaboradora C2, que pertence ao quadro de professores do *campus*, destacou a necessidade de o *campus*, através da Cotep, promover momentos de discussão e estudo sobre Educação Profissional e Tecnológica dentro dos institutos, uma vez que boa parte dos professores e os próprios pedagogos que trabalham no Ifac vieram da rede estadual, municipal e até de instituições privadas de ensino superior. Alguns não conhecem de forma sistematizada os fundamentos, princípios, a ideologia e objetivos que constituem os institutos federais. Cada um tem uma concepção de educação e traz consigo os saberes da experiência sobre o que seja educação profissional. Uns relacionam essa modalidade de ensino apenas ao saber fazer; preparando o estudante para o mercado de trabalho; outros trabalham de forma a assegurar a transmissão do conhecimento, preparando o sujeito para prosseguir nos estudos.

O estudo realizado pela professora C2 foi organizado de forma a apresentar a educação profissional numa perspectiva neoliberal, reprodutora das desigualdades sociais, destinada aos pobres trabalhadores e a favor da classe burguesa. E, em outro momento, como uma Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva emancipatória, progressista, capaz de formar um trabalhador crítico, cidadão de direitos e deveres. Assim, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa (PACHECO, 2010).

Refletir sobre esse assunto, mostrou-nos o quanto é importante compreendermos os fundamentos filosóficos e sociológicos em que está assentada a criação dos institutos federais. Uma educação profissional que busca não só a formação profissional dos sujeitos, mas uma formação que valoriza a dimensão do ser humano enquanto sujeito histórico, político e social.

Nesse aspecto, Pacheco (2010, p. 14) corrobora afirmando que os institutos propõem uma formação

> [...] contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos.

É essa barreira, a divisão estabelecida entre ensino técnico e científico, que precisa ser superada entre nós. Essa formação humana dos nossos alunos precisa

ser compreendida e valorizada por todos os profissionais que atuam no instituto, disse a professora colaboradora.

No intuito de levar os participantes a refletirem sobre a proposta a ser elaborada por eles, perguntamos: o que os docentes do *campus* Rio Branco compreendem sobre Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos institutos? Como verificar isso?

Essa pergunta remete-nos à questão número quatro do roteiro de estudo 2 (RE-2), para a qual obtivemos as seguintes propostas: a) promover momentos de estudo em grupo sobre o tema; b) aplicação de questionário e realização de entrevistas com os professores; c) manter uma relação de diálogo e estar mais próximo do docente.

As respostas acima mencionadas servem de ponto de partida para a elaboração da proposta de formação de formação continuada de professores da EPT, do *campus*.

Nessa perspectiva, falamos aos participantes acerca da importância de valorização da participação dos sujeitos no momento da planificação da proposta, numa perspectiva colaborativa, como considera Garcia (1999, p. 207): “Isso implica, portanto, a necessidade de ter em conta as experiências, vivências e o conhecimento prático que os professores trazem para a situação”. Portanto, é preciso que sejam observados os conhecimentos dos sujeitos acerca do tema proposto para a formação.

Prosseguindo com as discussões em torno da educação profissional em diferentes contextos, a professora colaboradora destacou que, historicamente, a educação profissional foi criada para os menos favorecidos, visando à formação técnica de trabalhadores para o mercado de trabalho, negando-lhes o direito de uma formação crítica e humanística. Em contrapartida, a elite, ou seja, os mais abastados, recebiam um ensino voltado para uma formação acadêmica, tendo como fim a formação da nova ou futura elite dirigente do país e profissionais mais valorizados socialmente.

Ressaltou, também, que, atualmente, a educação profissional nos Institutos Federais busca superar essa visão de educação que desvaloriza a classe trabalhadora. Os IFs têm como objetivo promover a justiça social, a equidade, o

desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias.

A professora colaboradora destacou que “isso é um desafio para nós docentes, uma vez que a nossa formação não esteve voltada para geração de tecnologias ou inovações tecnológicas”.

Nesse momento, uma das participantes fez a seguinte observação:

> (P4) Concordo com a professora! Realmente, ser uma instituição que trabalhe com ensino, pesquisa, extensão e produza inovação tecnológica é um desafio muito grande para nós. Nós precisamos entender e aprender mais sobre isso e sobre como efetivar essa concepção de educação profissional na prática. Esse momento de estudo que estamos vivenciando é um bom exemplo disso.

Na fala dessa pedagoga, observamos que ela reconhece que precisa conhecer os princípios que orientam os institutos, não só teoricamente, mas como se efetiva na prática, na realidade deles. Além disso, ela internaliza e valoriza o trabalho coletivo por meio do grupo de discussão no próprio ambiente de trabalho, como estratégia para a transformação da própria realidade.

Na oportunidade, outra pedagoga ressaltou que

> (P5) no campus, cada um pensa a educação profissional de um jeito. Uns acham que ela tem como finalidade formar o profissional, eficiente, técnico, capacitado para atuar no mercado de trabalho. Outros já têm uma visão mais ampla, defendem uma educação profissional que forma o sujeito como um todo. Essa concepção de educação profissional que forma o sujeito integralmente, que fundamenta os institutos, precisa ser conhecida, compreendida e vivenciada por todos. Isso é o nosso desafio!

Percebemos, nesse relato, o desafio que é desenvolver uma Educação Profissional e Tecnológica integrada, não fragmentada como é pensado para os institutos. Não basta criar os institutos, é necessário que seus princípios sejam conhecidos e compreendidos por todos, assim como encontrarmos estratégias para a concretização destes na prática.

É nesse momento que consideramos o pedagogo como o sujeito que vai colaborar para o desenvolvimento de atividades formativas sistemáticas que contribuam para uma reflexão coletiva sobre o papel dos institutos federais no cenário político, econômico e social em que foram criados e estão inseridos.

Como já discutimos no capítulo 2, a proposta de Educação Profissional e Tecnológica para os IFs busca a formação do sujeito em todas as dimensões da vida, proporcionando-lhes compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais. Nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Para a realização desse modelo de educação, precisamos vislumbrar outra forma de pensar e organizar o conhecimento, na busca de desenvolver um ensino dinâmico, interativo, interdisciplinar, no qual o conhecimento específico de uma determinada área de formação profissional dialogue com o conhecimento geral.

Durante a realização das atividades,a participante P6 passou mal, com muita dor na cabeça e ânsia de vômito. Em virtude disso, resolvemos encerrar as atividades às 17h30min e encaminhamos como atividade a ser entregue no próximo encontro: o roteiro de estudo 3 (RE-3) e os vídeos[45] (Documentário sobre os institutos e O operário em construção).

Para o encerramento do encontro, pedimos aos participantes que relatassem suas impressões sobre o encontro. Nesse momento, identificamos, na fala dos sujeitos, três palavras que resumiram suas percepções sobre o encontro: conhecimento, reflexão e oportunidade. O conhecimento refere-se às discussões em torno do aspecto histórico sobre educação profissional no Brasil. Compreenderam que a Educação Profissional e Tecnológica proposta para os institutos federais visa à formação integral do cidadão trabalhador. Reflexão, no sentido de analisarem o tipo de educação que tem sido desenvolvida no *campus*, se está voltada para atender às demandas do mercado, a formação de mão-de-obra, a formação técnica, ou se está promovendo uma educação voltada para o mundo do trabalho, formando o sujeito tanto no aspecto técnico como humano. E a oportunidade refere-se à satisfação de aprender com o outro.

[45]Nossa intenção em propor que os participantes assistissem os dois vídeos (o documentário sobre os institutos e O operário em construção) foi de promover uma reflexão sobre o tipo de educação profissional e tecnológica que estamos realizando no Ifac e sobre que tipo de homem estamos formando. Além disso, de ampliar nosso conhecimento sobre a concepção de educação profissional e tecnológica que fundamenta os institutos. O documentário trata, especificamente, dos institutos, sendo apresentado pelos sujeitos que vivenciam e fazem a educação profissional nessas instituições da Rede Federal. Já o vídeo “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, trata do trabalhador cidadão na condição de alienado, bem como de um sujeito cidadão consciente dos seus direitos e deveres.

Após o terceiro encontro, tínhamos planejado o quarto encontro para o dia 24/08 e o último encontro para dia 31/08/2017, mas não foi possível, em virtude de outras atividades das quais a Cotep participaria no *campus* Rio Branco e, na semana do dia 31, a P6 estaria ausente por questões de saúde. Então, resolvemos marcar o próximo encontro para a segunda semana de setembro, quando seria possível um maior número de participantes.

Na última semana do mês de agosto, encaminhamos para o e-mail de cada participante o roteiro de estudo 4 e o texto da Durães (2009), que trata dos múltiplos significados da Educação Técnica e Tecnológica, para que realizassem a leitura e discussão no próximo encontro.

5.3.4 O quarto encontro: Educação Tecnológica – construindo uma proposta formativa

O encontro foi realizado no dia 12 de setembro de 2017, às 7h30min. O horário do encontro foi alterado, pois, dos cinco participantes que estavam freqüentando, três eram da manhã, e estes estavam impossibilitados de participar do encontro no horário da tarde. Os demais participantes, que trabalhavam no período da tarde, estavam com tempo indisponível para participar do encontro, em virtude de demandas do *campus*. Por isso, o grupo decidiu que esse encontro seria realizado pela manhã.

Eram previstas para o encontro 4 horas de atividades, contudo, na véspera do encontro, a pedagoga P5 nos informou, via *whatsApp*, que a Cotep havia sido convocada para participar de uma web conferência realizada pela Proen às 10 horas do dia 12 de setembro de 2017. Em virtude disso, e para não protelarmos ainda mais a realização do encontro, os participantes solicitaram que este fosse realizado na data prevista, no horário das 7h30min às 10h.

Nesse encontro, fizeram-se presentes três participantes e uma colaboradora que atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Ifac, na Pró-Reitoria de Ensino. A referida professora, colaboradora C3[46], atua na educação há mais de 20 anos, sendo 10 anos na educação profissional. Antes de trabalhar no Instituto

[46]No sentido de refletirmos, conhecermos mais sobre algumas estratégias para planejarmos um plano de ação de formação continuada para os professores da EPT, convidamos a professora colaboradora C3 para contribuir nas discussões e estudo em torno dessa temática.

Federal do Acre, teve experiência com essa modalidade de ensino no Instituto Dom Moacyr, que também oferta educação profissional no Estado do Acre.

Para realização do encontro, organizamos este em três momentos: primeiro, fizemos uma roda de conversa sobre a temática “Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados”, tendo como guia orientador o roteiro de estudo 4 (Apêndice I); num segundo momento, tivemos a participação da professora colaboradora C3, que apresentou uma proposta de metodologia para elaboração do Plano de Formação Continuada de professores da EPT; e, por último, a construção da proposta do plano de ação para formação continuada de professores da EPT.

Antes de iniciarmos a roda de conversa, agradecemos a presença de todos os membros da Cotep e a presença da professora colaboradora C3 no encontro. Além disso, informamos ao grupo que, em virtude de termos apenas duas horas e trinta minutos de encontro presencial, o tempo seria dividido da seguinte forma: 40 minutos destinados à roda de conversa e, em 1 hora e 50 minutos, a professora colaboradora faria uso do tempo para desenvolvimento das atividades propostas.

Dando prosseguimento aos trabalhos, pedimos aos participantes que compartilhassem conosco suas impressões sobre os vídeos encaminhados como atividade no encontro passado. Entre os três participantes presentes, somente uma assistiu aos dois vídeos e as demais leram o poema de Vinícius de Morais “O operário em construção”. Algumas reflexões sobre o poema:

> (P1) O poema trata do homem trabalhador que não tinha noção da sua condição de alienação. Ele trabalhava de forma a reproduzir o que estava posto, sem refletir sobre o porquê, para quê, pra quem trabalha. Depois, o operário passa a compreender que a atividade desenvolvida por ele é que garante a mordomia do patrão. Ele passa a ter uma visão crítica da sua posição e situação social e política na sociedade.
> (P5) Olhando para esse operário, nos questionamos sobre o modelo de educação que temos promovido aqui no campus. Estamos formando profissionais que só executam, que sabem o saber-fazer ou estamos contribuindo para a formação integral desses sujeitos, enquanto cidadãos de direitos e deveres? Precisamos discutir essas questões entre nós (técnicos, professores, gestão) e encontrar caminhos que possibilitem essa formação integral do homem.

Essas respostas mostram o nível de consciência que estes passaram a ter sobre a função social da Educação Profissional e Tecnológica na formação do sujeito. O pensamento desses profissionais vai ao encontro da perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica pensada para os institutos, que é de trabalhar

na superação da separação entre o saber e o fazer, do distanciamento entre a teoria e a prática, assim, rompendo com o formato convencional da forma de lidar com o conhecimento, de maneira fragmentada e descontextualizada, mas uma educação que articule os diferentes campos do conhecimento (ciência, cultura, tecnologia, trabalho) no processo de formação do cidadão trabalhador. A esse respeito, Pacheco (2010, p. 24) diz que:

> O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte.

Portanto, o foco na Educação Profissional e Tecnológica não é o atendimento à demanda do mercado por formação de mão–de-obra, mas a formação do homem como agente político, criador e interventor da própria história.

Além disso, elas chamam atenção para a necessidade de a comunidade acadêmica do *campus* realizar momentos de discussão, de maneira colaborativa e participativa, nos quais todos possam ter conhecimento e compreensão sobre a identidade dos institutos federais e sua função social. Assim, assumem uma postura crítica, política e socialmente consciente sobre o tipo de Educação Profissional e Tecnológica que se quer promover e oferecer para a sociedade.

Nesse cenário, acreditamos que o pedagogo assume uma responsabilidade acrescida, no sentido de propor e coordenar ações formativas para os docentes, bem como assegurando momentos de estudo, investigação e planejamento para si e para o grupo de pedagogos no próprio *campus*.

Ao tratarmos sobre a temática educação técnica e educação tecnológica, pedimos aos participantes que compartilhassem conosco o que cada um compreendeu após a leitura do texto da Durães (2009)[47]. A partir da fala dos sujeitos, verificamos que houve uma mudança na compreensão desses conceitos,

[47]O texto, intitulado “Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional”, de Durães (2009), é um artigo que retoma algumas discussões encontradas na literatura acadêmica, acerca das concepções sobre Educação Técnica e Educação Tecnológica. Nosso objetivo com esse texto era de refletir, juntamente com o grupo, sobre as concepções de educação profissional que permeiam a nossa prática profissional.

sendo ampliada a visão desses sujeitos sobre o conceito de educação tecnológica, como podemos verificar na fala de uma delas:

> (P4) O que mais me chamou atenção no texto da Durães foi o conceito de educação tecnológica. Antes, eu associava a educação tecnológica às tecnologias da informação, aos recursos tecnológicos. Mas a educação tecnológica vai muito mais além, pois ela é uma educação que envolve aspectos intelectuais, culturais, científicos e técnicos.
> (P1) Eu relaciono a educação técnica como um tipo de educação que está direcionada ao saber fazer, ou seja, aprendizagem de uma profissão. Já a educação tecnológica compreende uma formação que qualifique o sujeito para inovar, ser capaz de pensar em novas tecnologias, na ciência relacionada à profissão.

Nesse momento, ressaltamos que, a partir da visão do texto de Durães (2009), a educação técnica está vinculada ao ensinamento de técnicas de forma descontextualizada, não considerando o aspecto histórico, político e social que a sociedade se encontra. Aqui, a escola teria o papel de adaptar o sujeito às demandas do mercado, formando profissionais qualificados, eficientes e produtivos,que apenas executam tarefas. Em contrapartida, a educação tecnológica estaria voltada para a formação do trabalhador numa perspectiva de um profissional não apenas técnico, que tem o domínio da arte do fazer; um tipo de educação que busca a formação holística do ser humano, somando, no currículo, formação técnica, formação de base científica e humana (DURÃES, 2009).

Ao analisarmos esses conceitos, percebemos que a concepção que mais se aproxima da perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica que fundamenta os institutos é a de educação tecnológica, pois

> [...] está associada a uma formação ampla, que se preocupa em formar um sujeito profissionalmente capacitado, com um sólido embasamento científico, capaz de desenvolver e de administrar novas tecnologias, e que, acima de tudo, seja um cidadão que saiba se posicionar na sociedade em que vive (DURÃES, 2009, p. 168).

Abordamos, também, com base no texto, como esses dois conceitos são concebidos numa perspectiva de nível de ensino, na qual a educação técnica estaria voltada para a formação profissional básica do sujeito, dando ênfase à parte técnica da profissão, e a educação tecnológica contemplaria o nível superior da educação, contemplando uma formação mais ampla e complexa.

Aos tratarmos desses dois tipos de educação, ouvimos dos participantes que ainda prevalece no instituto essa visão de educação técnica e tecnológica, numa perspectiva de nível de ensino, bem como há uma fragmentação na maneira de como se concebe o currículo e a sua materialização na prática. Isso porque não se tem, no *campus*, momentos de planejamento coletivo, nos quais os professores possam planejar ações que integrem os conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos de forma interdisciplinar, como afirmou uma das pedagogas:

> (P4) Entender esses dois conceitos é um desafio pra nós. Até aqui, entendemos que a educação que o Ifac precisa promover é algo bem mais amplo do que apenas a formação técnica e profissional do trabalhador. Mas, uma formação política e cidadã do sujeito. Aqui no campus, temos alguns professores que valorizam essa formação integral, politécnica, unilateral como Durães apresenta no texto, mas temos outros que só pensam na parte técnica. E, assim, cada um vai fazendo a Educação Profissional e Tecnológica da maneira como consideram ser.

Nesse momento, a pedagoga P1 fez a seguinte consideração:

> (P1) É aí que mora o nosso grande desafio. Boa parte dos nossos professores, principalmente da área técnica, não valorizam ou não compreendem a importância dessa formação integral do estudante. Então, o pensamento ainda de muitos é formar profissionais qualificados para aturem no mercado de trabalho. O menino não precisa aprender mais nada, o efeito que essa máquina traz; os pontos positivos e os negativos. Eu acho que a nossa formação (professores e pedagogos) deve partir dessa parte conceitual mesmo, de compreender o que é educação técnica e tecnológica e como isso tem e pode se materializar na nossa prática educativa. Precisamos conhecer, discutir e estudar mais sobre essa concepção de Educação Profissional e Tecnológica que fundamenta os institutos para nos posicionarmos sobre o tipo de educação que queremos [...]

Temos presente, na fala dessa pedagoga (P1), o reconhecimento do espaço de formação continuada como um momento de reflexão sobre a prática, no qual os conhecimentos práticos estão interligados e articulados ao conhecimento teórico. Isso se torna algo significativo e útil, uma vez que o profissional busca conhecimentos que o ajudarão no seu desempenho profissional. A esse respeito, concordamos com Chimentão (2009, p. 5), quando considera que a formação continuada

> [...] deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática

> proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

O reconhecimento da necessidade de discussão e estudo sobre EPT nos institutos federais, por parte dos participantes, levou-nos ao seguinte questionamento: “Que ações poderiam ser promovidas pela Cotep para a formação continuada de professores da EPT, no sentido de divulgar a proposta de Educação Profissional e Tecnológica nos institutos e melhor compreender seus princípios filosóficos e sociológicos?” A nossa indagação surge da postura enquanto pesquisadora no campo da pesquisa-ação,no sentido de levá-los a refletir, a dizer e a fazer algo de forma sistemática, levando-os à transformação da realidade a partir de uma ação mútua de cooperação e participação entre pesquisador e participantes (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2007).

Corroborando com esses autores, Baldissera (2001, p. 6) afirma que:

> A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados.

Na busca de encontrar caminhos para conhecer ainda mais sobre os institutos federais, seus princípios e fundamentos, os participantes destacaram algumas ações que poderiam ser realizadas juntamente com os professores para fim: a formação de grupos de discussão, seminários, salas temáticas. Entretanto, a pedagoga P4 fez uma observação quanto à realização desse tipo de ação:

> (P4) Precisamos fazer isso, mas não estamos fazendo! Não temos planejado ações no sentido de discutir o que é Educação Profissional e Tecnológica, se queremos essa concepção de educação técnica ou educação tecnológica. Não temos um documento comum (Projeto Político Pedagógico) construído por nós, que nos dê uma fundamentação teórica, que oriente o modelo de educação que queremos e defendemos. Vejo a necessidade de criarmos espaços de discussão, estudo e pesquisa entre nós (pedagogos).

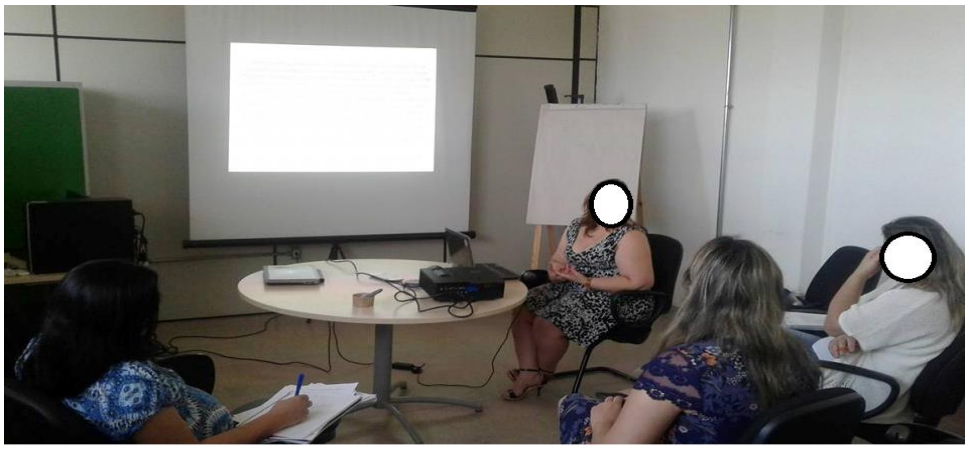
O sentimento expresso pela pedagoga P4é de mudança. Mudança no modo organizar e conduzir a rotina de trabalho; mudança de atitude frente aos desafios vivenciados, colocando-se como sujeito crítico, ativo, capaz de promover a

transformação da própria realidade por meio de uma postura investigativa. A mudança é colocada como algo significativo, necessário e desejado, sendo construída pelo grupo por meio da participação e colaboração entre os sujeitos.

Entendemos que não basta os sujeitos participarem de um processo formativo, ou seja, de formação continuada para que ocorra mudança. Vimos, na expressão da pedagoga P4, que é necessário algo a mais. É necessário que o sujeito veja o processo de formação continuada como algo necessário e útil à mudança. Assim, este estaria predisposto a envolver-se num processo de mudança e de aprendizagem permanente (DAY, 2001).

Esse momento de estudo, diálogo e reflexão sobre Educação Técnica e Tecnológica foi registrado por meio de fotos, conforme Figura abaixo:

Figura 16 – Roda de conversa sobre Educação Técnica e Educação Tecnológica



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a roda de conversa, passamos a direção dos trabalhos à professora colaboradora, que deu continuidade às atividades programadas. Ao iniciar as atividades, a professora colaboradora C3 apresentou o objetivo da atividade a ser desenvolvida por ela. “Hoje, vou apresentar uma proposta metodológica para a construção do plano de formação continuada para professores que atuam na EPT, tomando como base as discussões realizadas nos encontros anteriores”.

Dando prosseguimento, a professora colaboradora C3 trouxe-nos uma citação de Kramer (1997), que trata da proposta pedagógica. A partir da citação apresentada ao grupo, a professora fez algumas reflexões:

> (C3) A proposta que será construída por vocês é um caminho. Caminho esse que é construído e reconstruído a partir do caminhar. Toda e qualquer proposta parte da necessidade do grupo, de um problema real e traz consigo suas possibilidades e limites que precisam ser superados. Uma proposta parte da vontade, do desejo de buscar. Buscar caminhos e respostas aos desafios encontrados por nós no caminhar. Para tanto, observamos aquilo que nos incomoda, que nos inquieta, que nos instiga a buscar respostas para os problemas a enfrentar.

Pensando na proposta de formação continuada de professores da EPT, a ser construída pelo grupo, a professora colaboradora apresentou uma metodologia (o Arco de Maguerez[48]), que ajudou a Cotep e a organizar, planejar e elaborar a referida proposta de formação continuada, conforme Figura abaixo.

Figura 17 – Metodologia do Arco de Maguerez

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em seguida, tivemos uma breve apresentação referente à metodologia do Arco de Maguerez por etapa. A professora colaboradora destacou a importância de se compreender essa metodologia conceitualmente e na prática. Nesse sentido, prosseguiu fazendo uma breve apresentação sobre a metodologia do Arco de Maguerez e as cinco etapas que constituem essa metodologia.

A professora colaboradora C3 declarou que a metodologia do Arco seria uma

> [...] metodologia muito utilizada no processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno, mas que poderia ser utilizada na formação continuada

[48]Segundo as autoras Colombo e Berbel (2007, p. 125), o Arco de Maguerez é um tipo de metodologia da problematização, que "consiste em problematizar a realidade, em virtude da peculiaridade processual que possui, ou seja, seus pontos de partida e de chegada; efetiva-se através da aplicação à realidade na qual se observou o problema, ao retornar, posteriormente a esta mesma realidade, mas com novas informações."

> de professores, uma vez que a referida metodologia parte da realidade social e, após análise, levantamento de hipóteses e possíveis soluções, retorna à realidade com vistas à transformação dessa realidade e dos sujeitos.

Afirmou, ainda, que essa metodologia pode contribuir para que o processo de formação dos professores seja mais significativo, contextualizado, valorizando os sujeitos no processo formativo.

> O modelo racionalista de formação de professores não cabe mais no atual contexto de incertezas e mudanças. Nada é absoluto e eterno. Tudo muda. Precisamos adotar metodologias que contribuam para a formação do professor que reflete sobre sua prática, que trabalha em equipe de forma colaborativa e participativa.

O posicionamento dessa professora vai ao encontro do modelo de formação continuada apresentado na terceira seção, onde destacamos a necessidade de superar o modelo de formação baseado na transmissão de conteúdos descontextualizados. Nesse sentido, Imbernón (2010) trata da necessidade de adotarmos novas metodologias de formação continuada que considerem a realidade e as situações problemáticas enfrentadas pelos professores e tenham como base para sua organização o trabalho colaborativo, a participação dos sujeitos, passando de um espaço de ensino para um espaço de aprendizagem compartilhada.

Considerando a metodologia do Arco como uma dessas estratégias metodológicas inovadoras, a professora colaboradora C3 deu continuidade à programação apresentando as etapas que compõem essa metodologia. Na primeira etapa, temos a identificação do **problema,** que parte da observação da realidade. Com base nessa etapa, a professora colaboradora fez a seguinte indagação: qual tem sido o problema de vocês quanto à formação de professores da EPT? Qual tem sido a maior dificuldade de vocês? Obtivemos algumas respostas:

> (P1) Precisamos entender e estudar mais sobre o que é Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos institutos. Proporcionar momentos como esse com os professores.
> (P4) Aqui temos dificuldades para realizarmos um planejamento coletivo entre os professores da área básica e os da área específica (técnica). Essa dificuldade é encontrada, principalmente, com os docentes que atuam no integrado. Alguns professores da área técnica não consideram relevante para a formação profissional alguns conhecimentos, como: filosofia, sociologia, história. O que importa é formar um profissional qualificado que atenda às exigências do mercado de trabalho.

O desafio apresentado pelas pedagogas está no campo da própria formação continuada, e reconhecem que precisam conhecer mais sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apontam como possibilidade de transformação dessa realidade a criação e garantia de espaços de estudo, de discussão e pesquisa no próprio ambiente de trabalho, como o que foi vivenciando por elas nesses encontros. Além disso, elas têm o desafio de promover a integração entre os professores (das áreas específicas e conhecimento básico) e do currículo por meio do planejamento participativo e coletivo a ser instituído no próprio *campus*.

A professora colaboradora C3 solicitou aos participantes que registrassem um problema que estaria ou estivesse afetando, dificultando a atuação ou o trabalho do professor do campus. Nesse momento, surgiu uma discussão sobre como seria diagnosticado tal problema, uma vez que as pedagogas conheciam alguns problemas a partir das suas vivências, mas nada que fosse formalizado ou diagnosticado junto ao corpo docente do campus. Destacamos a importância dessa fase diagnóstica de identificação do problema.

Então, surgiu a ideia de elaborar um questionário para verificar o entendimento dos docentes sobre Educação Profissional e Tecnológica. A escolha desse tema se deu por conta das pedagogas observarem que, assim como elas, outros professores entraram no instituto sem conhecer, de forma mais sistemática, a concepção de educação profissional que fundamenta os IFs e a dinâmica de funcionamento e organização do currículo, relação entre educação e trabalho, bem como o trabalho como princípio educativo.

A segunda etapa da proposta metodológica do Arco de Maguerez refere-se aos **postos-chave** que trata dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema em estudo.

Nessa segunda etapa, os participantes identificaram que um dos postos-chave que têm contribuído para a desarticulação entre teoria e prática e a valorização dos conhecimentos específicos para a formação profissional do discente por parte de alguns docentes tem sido por razões como: a ausência de conhecimento ou entendimento do seja Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos institutos e a inexistência do Projeto Político e Pedagógico do campus,

no qual temos uma proposta de educação profissional construído pela comunidade acadêmica.

A professora colaboradora C3 ressaltou que, nessa fase, é necessário que estejamos sensíveis para ouvir o professor, colocando-se numa condição de parceiro, de colaborador nas discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem, estando aberto ao diálogo e disposto a aprender com o outro.

Já a terceira etapa está relacionada à **teorização**. Segundo a professora colaboradora C3, essa fase consiste na etapa de estudo e investigação, no qual se desenvolve cada um dos pontos chaves. Nessa fase, o grupo deverá buscar em artigos, livros, revistas, documentos (leis, decretos, pareceres) documentários, estudos e pessoas que possam ajudar ou contribuir para investigação de cada posto-chave. “É na teorização que a gente ganha força para aquilo que queremos resolver. Não adianta olhar para o problema sem estudar nada sobre”, afirmou a professora colaboradora C3.

Ao tratarmos dessa fase da teorização, a importância de estudar, buscar referências para nortear a nossa atuação profissional, assim como nos ajudar a resolver determinados tornou-se ponto de discussão entre os participantes, como podemos observar nas declarações abaixo:

> (P1) A respeito desse momento de estudo, de busca, de pesquisa, temos uma ausência de atividades de estudo da Cotep. Como conduzir ações de formação continuada de professores se nós não temos, não tiramos um momento de estudo? Todo ano elaboramos o nosso plano de trabalho. Este ano, no nosso plano de trabalho prevemos momentos de estudo, contudo, não realizamos nenhum. Precisamos formalizar, institucionalizar essa ação e prever a mesma no calendário acadêmico. Isso garantirá esse momento. Se a gente não formalizar isso, e por conta começar a estudar lá na Cotep, e algum professor chegar lá vai dizer que não estamos trabalhando.
> (P4) Precisamos estudar, pesquisar a área de conhecimento em questão. Assim, teremos condições de colaborar com os professores. Podemos convidar profissionais do próprio campus que podem contribuir nas discussões sobre um determinado tema como foi feito em um dos encontros, onde a professora Josina colaborou com as discussões.

A escola não foge a essa realidade, portanto, é necessário que a escola mude, tornando-se espaço contínuo de aprendizagem, de produção do conhecimento e de reflexão-ação-reflexão sobre seu papel enquanto instituição que promove a democratização de um ensino de qualidade e contribua para equidade social (ALARCÃO, 2005).

Podemos promover um momento de discussão, estudo, compartilhar experiências das Coteps por meio de um Fórum. Esse Fórum ajudará no alinhamento dessas atribuições e conhecimento de ações especifica realizada por cada Cotep.

No que se refere à quarta etapa, temos a elaboração da **hipótese de solução.** Após a realização do estudo, análise e discussão das informações, são propostas, coletivamente, hipóteses que visam solucionar ou amenizar, em parte, o problema advindo da realidade.

A partir da investigação e estudo dos pontos chaves, o grupo estabelece hipótese de solução para cada posto-chave mencionado. Essas hipóteses são estratégias ou ações construídas e executadas coletivamente, no qual visa solucionar ou amenizar, um determinado problema advindo da realidade social.

Com base nessas discussões, o grupo elaborou algumas hipóteses, como as que se segue: formar Grupos de Estudo sobre EPT, estudo e oficinas para elaboração do Projeto Político Pedagógico, seminário sobre Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, a professora colaboradora C3 apresentou a última etapa, que tratava da transformação da realidade. Esta etapa consistia na aplicação de uma ou mais das hipóteses elaboradas, com vistas a transformar a realidade em algum grau. Nessa etapa, as hipóteses seriam executadas pelo grupo de profissionais da instituição com vistas a transformação da realidade, ou seja, resolver ou amenizar um problema constatado pelo grupo. E nessa mesma realidade, observam-se outros problemas que surgiram entre os sujeitos num determinado tempo e lugar.

Entendemos que a transformação dessa realidade ocorrerá a partir do momento que os sujeitos tiverem a consciência e sentirem a necessidade de mudança dessa realidade. Sendo que essa transformação, a resolução da situação problemática não acontece por meio de um único caminho ou uma única solução, mas através dos caminhos a serem construídos e trilhados pelos sujeitos a partir de uma postura reflexiva, investigativa e comprometida com a educação (IMBERNÓN, 2010).

A Figura 18 nos mostra a realização desse momento de estudo e discussão sobre a metodologia do Arco.

Figura 18 – Reflexões sobre a metodologia do Arco

Fonte: Acervo da pesquisadora

Dado o tempo reduzido para a produção do plano de ação, o grupo decidiu que a elaboração do referido plano ficaria como atividade a ser elaborada e apresentada pela Cotep no próximo encontro (o quinto encontro).

No momento de avaliação do encontro foi servido um lanche (mingau de banana) para as participantes. Nesse momento, cada uma expressou seu sentimento em relação às atividades desenvolvidas no encontro.

> (P1) Eu achei o encontro muito esclarecedor. Foi uma culminância do que a gente vem estudando. Abriu mais o nosso horizonte de como desenvolver a proposta de formação continuada de professores da EPT. Precisamos ter essas bases, essa orientação pra desenvolver uma boa proposta. Por isso, eu achei muito boa essa formação.
> (P4) Eu acho que, ficou comprovado que a gente pode [...] tem pessoas aqui (IFAC) dentro que podem auxiliar, como a professora colaboradora que nos trouxe uma contribuição bastante benéfica. Nesses momentos surgem tantas indagações, tantas situações, deixando a gente um pouco aflita, uma vez que o tempo passou muito rápido. Mas, considero que esse encontro nos ajudou a reconhecer o nosso papel enquanto Cotep e incentivou a não ficar na mesmice, mas de ter uma atitude de proposição que é da nossa responsabilidade.
> (P6) Foi muito esclarecedora essa proposta metodológica que a professora trouxe. Torna as coisas tão fáceis quando a gente vai vendo o passo a passo e na prática a efetivação da teoria. Essa metodologia pode ser usada até em sala de aula pelo professor.

Durante os encontros, os participantes da pesquisa enfatizaram sobre a importância de torna-se um profissional crítico, pesquisador, atuante, que propõe, que busca e estuda. Além disso, apresentaram como importante e de fundamental importância as discussões em torno da nossa atuação profissional, trazendo

discussões e estudos que colaborou na ressignificação de algumas práticas, atitudes e valores.

Após as considerações de todos os sujeitos participantes, a pedagoga P4 ressaltou que,

> (P4) Ser esse profissional investigador, reflexivo não é fácil. Isso foi um peso pra mim. Como isso não era uma prática minha tornou-se um peso. Eu vejo assim [...] falando bem assim.... parar um momento para ler o seu texto tornou-se um peso, porque isso não é um hábito, não é uma rotina nossa.

Apesar da pedagoga P4 reconhecer que foi um desafio participar dos encontros, cada participante valorizou esse momento de estudo, adjetivando-o como algo esclarecedor, fonte de informação e de estudo, servindo de incentivo para sair da zona de conforto no qual se encontravam.

5.3.5 O quinto encontro: Compartilhando um plano de formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica

No dia 25 de setembro de 2017, iniciamos o quinto encontro de pedagogos no *campus* Rio Branco, momento esse que teve como objetivo promover a apresentação do plano de formação continuada para os professores da EPT elaborado pelo grupo (membros da Cotep) a partir das discussões realizadas nos encontros anteriores.

Nesse encontro, tivemos a presença de 50% dos participantes, entre eles estavam: a P4, P5 e a P6. O encontro foi realizado na sala da Coordenação Técnico-Pedagógica, no horário das 14 às 18 horas.

Neste dia, apesar do *campus* estar funcionando, a Cotep, assim, como alguns servidores estavam abatidos e abalados com a morte de um discente do ensino médio integrado, morto a tiros no dia anterior (no domingo). O clima era de tristeza. Mas, mesmo assim, o grupo decidiu dar continuidade às atividades.

Prosseguindo com o trabalho, apresentamos para o grupo a organização do encontro para esse dia. Inicialmente, tivemos um momento de reflexão sobre a nossa atuação profissional a partir da leitura de um texto reflexivo; num segundo momento, foi dada a oportunidade de apresentação do plano de formação

continuada para os professores da EPT elaborado pelo grupo da Cotep; e, por fim a avaliação dos encontros realizada pelos participantes.

Como programado, iniciamos as atividades com a leitura de um texto reflexivo[49] que trata sobre a persistência. Nessa ocasião, tivemos um momento de silêncio. O ambiente não estava propício para os estudos, pois o coração das participantes demonstrava estar abatido com a morte tão precoce do estudante do ensino médio integrado. Isso foi percebido por meio da respiração, do olhar, do semblante abatido de cada uma. Não víamos no olhar delas a empolgação que estava presente nos outros encontros.

Assim mesmo, após a leitura do texto, abrimos um espaço para os comentários e reflexões sobre o texto, e como os participantes relacionavam o conteúdo do texto com sua atuação profissional.

A persistência foi concebida como um sentimento necessário dentro de nós. Para que nossos sonhos, desejos e objetivos não venham a ser sucumbidos pelas frustrações, impasses e desafios enfrentados por cada um ao longo da vida pessoal e profissional. Além disso, a persistência foi classificada como uma renovação diária de ânimo e de otimismo que precisamos ter para realização de ações a serem desenvolvidas de forma individual ou coletiva, como considerou uma das participantes:

> (P6) Precisamos ser persistente. A persistência é comparada a um banho. Tomamos banho para nos purificar das impurezas que adquirimos durante o dia. O banho limpa, purifica, revigora a nossa alma, o nosso corpo. A persistência é como o banho. Precisamos tomar um banho de persistência todos os dias, pois no dia a dia nos deparamos com problemas, dificuldades e limitações que, às vezes, nos desanimam e nos deixam paralisados, inertes. Nenhum banho dura pra sempre! Precisamos sempre tomar essa dose de ânimo, pensando sempre que é possível a realização de uma atividade, de uma ação e do sucesso da mesma.

O encontro tem sido esse momento de reflexão sobre a nossa atuação profissional como pedagogo, proporcionando uma dose de persistência, de ânimo e de motivação, levando-nos a reconhecer que precisamos melhorar e aprender a cada dia uns com os outros, por meio da realização de um trabalho coletivo, colaborativo, compartilhado e participativo. A relação que estabelecemos com o

[49]Esse texto “A persistência”, autor desconhecido, é um texto do reflexivo. O referido texto foi utilizado com objetivo de levar os participantes da pesquisa a não desistirem de lutar por seus idéias. Apesar dos problemas e da resistência que cada um enfrenta no seu dia a dia, que isso não seja motivo para desistir, mas que se torno uma fonte de busca pelo conhecimento, tornando-se um eterno aprendiz.

outro é primordial para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, como afirmou uma pedagoga.

> (P4) Esse momento pra mim é de introspecção. Eu acho que a gente tem que ter foco, saber o que a gente quer. A gente não sabe de tudo, e nem tem essa fortaleza em tudo, mas temos aquilo que é primordial [...] Eu tento fazer o melhor possível com e para as pessoas. Eu acho que o acesso as pessoas é o primordial. Isso me possibilitou conhecer mais o IFAC, ficar mais perto das pessoas, ser conduzida em algumas situações. Hoje eu consigo estudar com algumas pessoas, pensar junto com algumas pessoas. Se eu ficasse somente aqui, achando que só eu estava certa, eu estava aqui, organizando papel. Mas ainda, eu vejo que ainda me falta muito conhecimento pra poder agir mais.

Esse reconhecimento da necessidade de aprender a cada dia dialoga com o que Marcelo (2009) esclarece como essencial para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Nesse sentido, é imprescindível que os sujeitos se convençam que é preciso ampliar e melhorar "a sua competência profissional e pessoal."

Após a reflexão, tivemos um momento destinado à apresentação do plano de formação continuada[50] para os professores da EPT construída pela Cotep, no qual estes descreveram o processo de construção do plano, destacando as dificuldades, necessidades, desafios e as contribuições da sua participação nesse processo para o seu desenvolvimento profissional.

Elas não apresentaram o plano formalizado num documento, contudo, expuseram a proposta de plano idealizada por elas. Um dos fatores que contribuiu para a não realização dessa atividade foi o fator tempo. Afirmaram que o tempo (uma semana) destinado para elaboração e formalização da proposta foi pouco, uma vez que estavam com outras demandas no *campus* e na sexta-feira anterior foi realizada a despedida e um baby chá para a pedagoga P1. Ela estaria entrando de licença maternidade e seria removida para outro *campus*.

A proposta do plano foi pensada da seguinte maneira:

i. Seria um encontro mensal, realizado na segunda quinzena do mês;
ii. Nesses encontros, discutiríamos e estudaríamos a identidade dos institutos, o que é Educação Profissional e Tecnológica e propostas metodológicas;

[50] Esse plano de formação continuada refere-se ao trabalho construído pelos participantes da pesquisa durante os encontros, a partir dos estudos e discussões realizadas. Esse plano foi elaborado como uma proposta de atividade a ser desenvolvida pelos pedagogos do campus Rio Branco com os docentes.

iii. Em cada encontro teríamos um mediador para conduzir os trabalhos.

iv. Metodologias propostas: seminário, grupo de estudo, roda de conversa, oficinas.

> (P4) Esses são alguns pontos da nossa proposta de formação continuada para os professores. Ainda está no mundo das ideias. O que a gente precisa é tirar um tempo e parar para escrever.
> (P6) A gente pode está marcando um horário pra escrevermos essa proposta.
> (P4) Pra mim, hoje, essa proposta está bem encaminhada e clara. Hoje a situação é bem mais clara pra nós.

No intuito de formalizar e registrar a referida proposta, solicitamos aos participantes que organizassem as informações num quadro, observando cada elemento indicado no quadro. A partir dessa orientação, o grupo organizou as informações, conforme o Quadro 17 abaixo.

Quadro 17 – Proposta do plano de formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica

(Continuação)

Diagnóstico	**Objetivo**	**Estratégias**	**Recursos**	**Previsão das atividades**	**Avaliação**
A Educação Profissional e Tecnológica é entendida ora como níveis de ensino e, em outros momentos relacionada a formação de profissionais para o mercado de trabalho, bem como uma educação voltada para formação integral do sujeito.	Refletir sobre a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que tem orientado nossas práticas educativas.	**Escrever** numa folha de papel o que você compreende sobre EPT e como você tem desenvolvido suas aulas (planejamento); **Socializar** com os colegas suas impressões; **Assistir** documentário sobre os institutos federais. **Realizar** leitura do texto - Educação Profissional e Tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos institutos federais de Educação, ciência e Tecnologia, destacando as diferenças entre esses modelos de educação profissional.	Vídeo; Texto; Papel A4.	Início das atividades no primeiro semestre de 2018, sendo desenvolvida por meio de sala temática na Jornada Pedagógica	Apontamentos feitos pelos participantes e sua participação nas discussões, demonstrando uma reflexão sobre a concepção de EPT que tem orientado nossa prática e a concepção que orienta os institutos.

(Continua)

Quadro 17 – Proposta do plano de formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica

(Continuação)

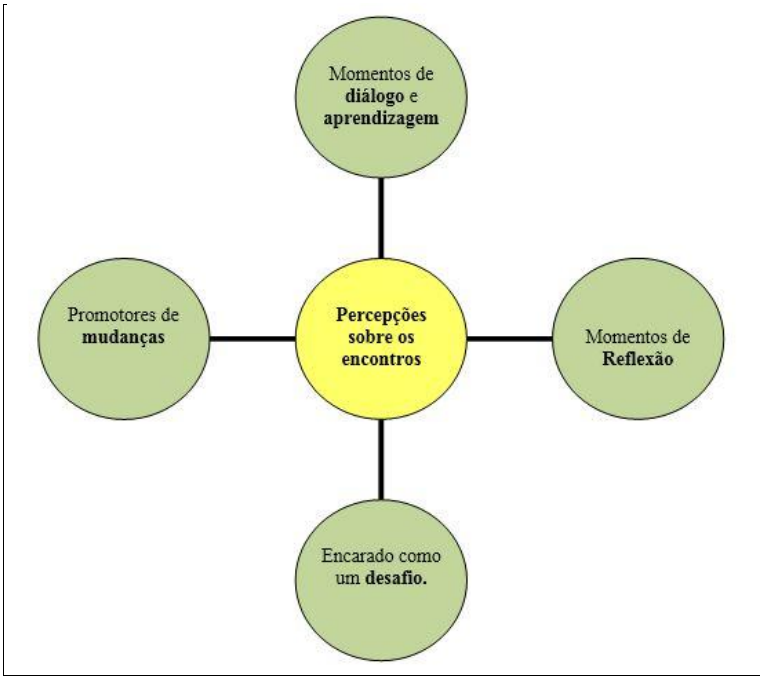
Diagnóstico	Objetivos	Estratégias	Recursos	Data de realização das atividades	Avaliação
A Educação Profissional e Tecnológica é entendida ora como níveis de ensino e, em outros momentos relacionada a formação de profissionais para o mercado de trabalho, bem como uma educação voltada para formação integral do sujeito.	Identificar a diferença entre educação técnica e tecnológica.	Formar grupos de estudo sobre "Educação técnica ou tecnológica: Que educação queremos?"	Textos; Vídeos; Data show; Slides.	A partir da sala temática, formar um grupo de estudo sobre educação técnica e tecnológica.	Pela leitura, discussão e registro dos estudos realizados, que consigam identificar a diferença entre educação técnica e educação tecnológica
	Socializar com a comunidade acadêmica o resultado obtido por meio do GE sobre Educação Técnica e Educação Tecnológica: Que educação queremos? Identificar a diferença entre educação técnica e tecnológica.	**Apresentar** um painel sobre as duas concepções de educação profissional: técnica e tecnológica. **Formar** grupos de estudo sobre "Educação técnica ou tecnológica: Que educação queremos?"	Slides; Data show. Textos; Vídeos; Data show; Slides.	No início do segundo semestre de 2018, o grupo de estudo vai apresentar como resultado do trabalho desenvolvido um painel dobre educação técnica e educação tecnológica a partir da sala temática, formar um grupo de estudo sobre educação técnica e tecnológica.	A partir da exposição do painel, verificar se os participantes identificaram a diferença entre educação técnica e educação tecnológica. E qual desses modelos diálogo com a concepção de EPT proposta para os IFs. Pela leitura, discussão e registro dos estudos realizados, que consigam identificar a diferença entre educação técnica e educação tecnológica.

(Continua)

Dando prosseguimento aos trabalhos, realizamos a *dinâmica do Alfabeto*[51] com os participantes. Essa dinâmica teve como objetivo verificar o sentimento expressado por cada participante em relação aos encontros realizados de maneira a avaliar o impacto dos estudos na formação e desenvolvimento profissional.

Após a explicação de como seria a dinâmica, os participantes marcaram algumas letras que representavam o olhar de cada um sobre os encontros realizados. Com base nesses depoimentos, algumas palavras se destacaram e que foram comuns entre os membros do grupo da Cotep (pedagogos e coordenadora), conforme Figura 19 abaixo.

Figura 19 – O que os encontros representaram para os participantes?



Fonte: Dados da pesquisa

O modo como cada participante falou sobre os encontros, nos passou um sentimento de superação por parte do grupo, uma vez que 66,66% dos participantes afirmaram que no primeiro encontro tiveram certa resistência em participar nessa atividade, pois não consideravam como algo significativo e relevante para sua atuação profissional. Viam apenas como uma atividade de pesquisa, um trabalho

[51]A dinâmica do alfabeto foi utilizada como um instrumento avaliativo, no qual os participantes escolhiam no mínimo três letras do alfabeto, onde cada letra representaria uma palavra que expressasse o sentimento do sujeito participante em relação aos encontros.

que traria resultado somente para a pesquisadora. Que seria mais um trabalho para elas, como afirmou a pedagoga P4:

> Hoje, o meu sentimento é de **conhecimento**. Mas, já teve momentos que foi de **resistência**, de impaciência. Contudo, hoje eu vejo que foi de conhecimento. A primeira vez que você falou conosco, a minha impressão foi a seguinte: poxa vida, ela vai arrumar serviço pra nós. Mas é um serviço necessário, às vezes, na hora a gente não conseguia associar a importância do que eu ia aprender para o meu trabalho. A sensação que dava é que eu estava fazendo um trabalho para outra pessoa, e não é. O trabalho que fizemos é pra mim e para o grupo! Hoje, com clareza, depois de tantos encontros que a gente teve, o sentimento é de conhecimento. Foi isso que eu consegui adquirir [Grifo nosso]

Apesar da resistência que os participantes tiveram no início dos trabalhos, observamos que no decorrer do tempo as atividades foram recebidas como algo significativo e contextualizado para os participantes, tornando esses momentos como espaços de aprendizagem mútua.

Além dessa resistência inicial em participar e valorizar os encontros, cerca de 66,66% dos participantes conceberam esses momentos como um desafio. Desafio, no sentido de: reservarem um tempo para participar dos encontros; de estudar e realizar as atividades desenvolvidas em cada encontro; reorganizar sua rotina de trabalho no período de realização dos encontros, como considerou a participante P6:

> (P6) Bom, eu escolhi duas letras: a letra D, porque os encontros foram grandes **desafios**. E aí, cada estudo, cada leitura foi um grande desafio, nos tirou da zona de conforto. A gente estava acostumada as mesmas rotinas, resolvíamos os problemas imediatos, o de agora. Não tínhamos uma projeção maior. Foi um grande desafio de leituras, foi um incomodo mesmo! Hoje, temos um sentimento de agradecimento. Falando um pouco do que a colega (P4) falou, a gente percebia os encontros como algo que não era pra mim, que não iria servir pra mim. Mas no final, a gente viu como serviu! Hoje, eu tenho outra visão dos institutos. Como foi no terceiro encontro..., como era pequeno o meu conhecimento em relação aos institutos. Cada encontro, cada discussão contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre os institutos. Outra letra que escolhi foi a letra A, que representa **agradecimento**. Sinto-me agradecida por ter passado por esse processo. Toda mudança gera um incomodo pra que se tenha a mudança [Grifo nosso].

Apesar das dificuldades encontradas durante esse processo formativo, os participantes da pesquisa se mostraram agradecidos pela oportunidade de participarem dos encontros, uma vez que foram momentos que proporcionaram

estudos e reflexão sobre a nossa atuação profissional, levando-nos a rever e a ressignificar algumas concepções, práticas e atitudes. A reflexão instigou o grupo a sair da zona de conforto que estava, na qual desenvolvia de forma passiva e executora o que lhe era demandado. Reconheceram a necessidade de reservarem tempo para estudo individual e coletivo, participar de grupos de pesquisa, buscar e continuar aprendendo, assim como investir esforços para qualificar-se profissionalmente.

> (P5) Eu marquei C, C de **conhecimento**, pois pra mim, esses encontros nos proporcionam bastante conhecimento. E a letra R, R de **reflexão**, pois a gente refletiu sobre a nossa prática, a nossa atuação como pedagoga do instituto [Grifo nosso].

Os encontros foram vistos como um espaço que proporcionou o diálogo, a interação e a aproximação entre os sujeitos, uma vez que trabalham em turnos diferentes. Muitas vezes, em razão da rotina do *campus*, das atividades a serem desenvolvidas, dos pareceres a serem emitidos, das muitas reuniões para participar, o diálogo, a troca de experiência, o processo de aprendizagem e conhecimento entre os sujeitos (pedagogo/pedagogo, professor/pedagogo, gestão/comunidade acadêmica) têm sido prejudicados.

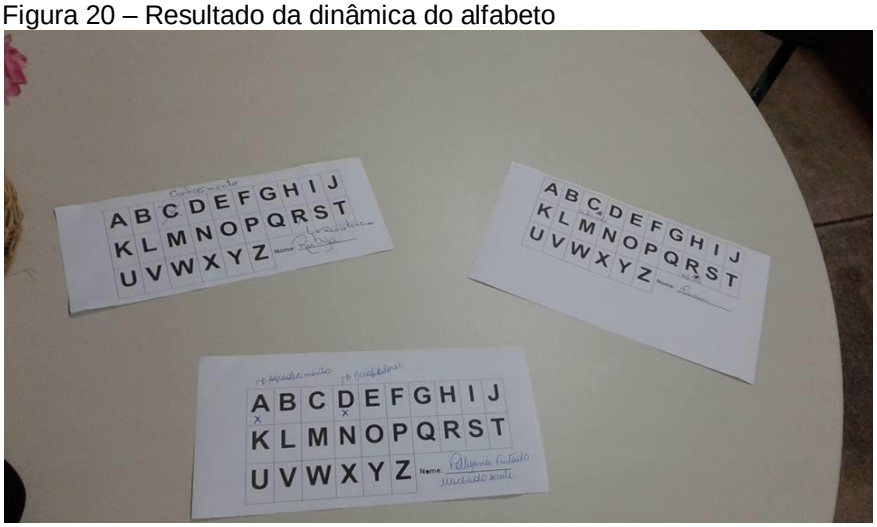
A respeito da valorização de experiências formativas como essa, vivenciada por nós (pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa) no próprio ambiente de trabalho, Nóvoa (1992, p. 25-26) considera

> Importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o seu papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 25-26).

Isso nos mostra que ao mesmo tempo que promovemos uma discussão ou reflexão sobre um determinado temática ensinamos e aprendemos, aprendemos e ensinamos, formamos e somos formados. O processo de aprendizagem é mútuo entre os sujeitos no processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

O registro da dinâmica realizada nesse encontro é visualizado na Figura 20.

Figura 20 – Resultado da dinâmica do alfabeto



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em seguida, realizamos a leitura do texto “Educação como oportunidade ao êxito: outros tempos, outros desafios[52]”, de Mário Sérgio Cortella. Após a leitura do texto, cada participante apresentou sua reflexão, na qual fizeram uma relação com suas vivencias durante os encontros.

A pedagoga P5 destacou uma frase do texto – Temos que substituir o perigoso ‘vou fazer o possível’ pelo vitorioso ‘vou fazer o melhor’**.** Nessa frase, observamos a necessidade de mudança apresentada pelo grupo durante os encontros. Mudança, no sentido de continuar a buscar e aprendendo com o outro por meio do trabalho coletivo e colaborativo. Viram nos encontros a possibilidade de mudança, uma vez que tivemos a realização do trabalho mútuo, compartilhado entre os participantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem permanente. Nesse aspecto, para que ocorra a mudança, precisamos ter a consciência que estamos num processo continuo, e isso exige de nós o melhor que podemos fazer, e não simplesmente o possível.

A professora destacou três palavras do texto: mudança, aprendizagem e ânimo. O texto trata da necessidade de estarmos com a nossa mente aberta, bem como dispostos a aprender. “Pra mim, esses encontros nos proporcionaram

[52]Esse texto “Educação como oportunidade ao êxito: outros tempos, outros desafios”, de Mário Sérgio Cortella, foi utilizado com objetivo de levar os participantes da pesquisa a um momento de reflexão sobre a necessidade de continuarmos aprendendo sempre, pois o mundo, a sociedade está num processo contínuo de mudanças.

momentos de aprendizagem e nos deu certo ânimo na nossa atuação profissional", afirmou à participante (P6).

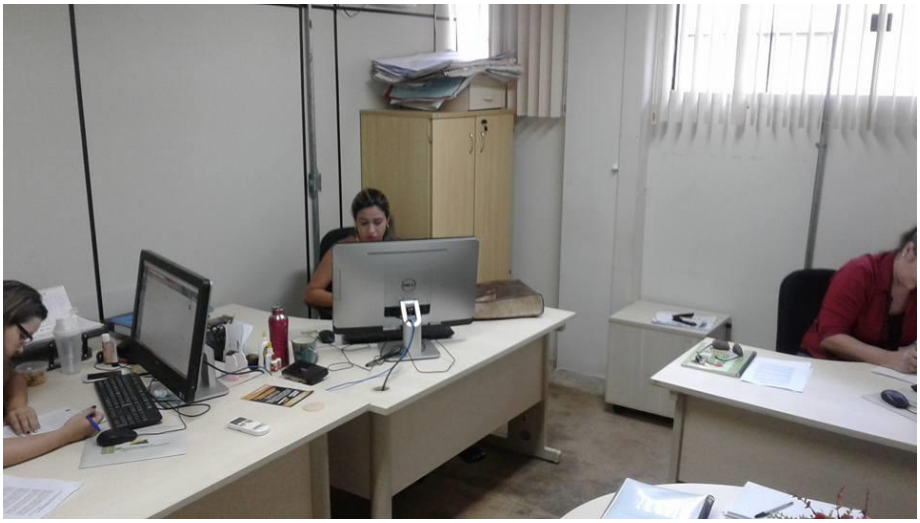
Por fim, outra participante (P4) destacou que,

> Hoje os professores estão chegando à instituição mais fechados no seu próprio mundo, apresentando dificuldades de trabalhar de formar coletiva e colaborativa, dificuldades nas relações interpessoais. Não sei se o problema está na formação inicial, mas isso precisa mudar.

Esse texto apresenta uma bela mensagem, nos mostra que a educação é um processo contínuo de aprendizagem. Precisamos dizer qual modelo de educação queremos. "O IFAC precisa construir e estabelecer o modelo de educação profissional que deseja e torná-lo conhecido de todos. E a partir disso, planejar ações de formação continuada para os docentes de maneira continua e permanente", afirmou a P4. Esse momento foi registrado por meio de figuras e gravação de áudio.

Chegamos à fase de avaliação dos encontros. Nesse momento, informamos para as participantes que tínhamos um questionário que seria respondido individualmente. Esse questionário era composto de perguntas objetivas e subjetivas, sendo 11 questões no total. Esse momento pode ser visualizado na Figura abaixo:

Figura 21 – Momento de aplicação do questionário avaliativo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além do questionário, realizamos uma roda de avaliação sobre os encontros. Para tanto, utilizamos a primeira dinâmica “Como estou? O que preciso?”[53] utilizada no primeiro, como ponto de partida. Perguntamos para os participantes se lembravam sobre o que disseram naquele momento, no primeiro encontro. Nenhum dos participantes recordava do que haviam dito e registrado. Então, fizemos a leitura do que tinham registrado, de como estavam e se sentiam no primeiro encontro. As palavras que se destacaram foram: frustrada, ansiosa, vontade e busca.

A palavra “frustrada” foi relacionada ao tipo de atividade que as pedagogas vêm desenvolvendo no campo, como já foi dito, como se sentem como profissionais que apenas executam atividades burocráticas, não se envolvendo diretamente com as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, muito menos contribuindo com o desenvolvimento profissional docente por meio de atividades formativas sistematizadas.

A “ansiedade” refere-se à perspectiva de vivenciar experiências formativas que contribuam para sua atuação profissional dentro do Ifac. Ansiedade de melhorar sua prática como pedagogo que poderá colaborar na oferta de uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade.

Vontade e a busca foram sentimentos expressos pelos participantes, no sentido de superar suas frustrações por meio da busca pelo conhecimento e vontade de aprender.

Foram esses os sentimentos expostos pelas participantes no primeiro encontro.

Em seguida, perguntamos sobre o que mudou nelas a partir dos encontros realizados. Nesse aspecto, verificamos as seguintes mudanças:

i. As participantes se sentem mais seguras, confiantes sobre o seu papel e perfil profissional (como pedagogo) numa instituição de educação profissional;

[53]Essa dinâmica foi utilizada como um instrumento para registrar as impressões dos sujeitos participantes antes, durante e depois dos encontros. Num primeiro momento, registramos como cada pedagoga se sentia com relação a sua atuação profissional e suas expectativas para os encontros, sendo registrado num boneco de papel. Já num segundo momento da dinâmica, pós- encontro registramos no cartaz o que cada um considerava como contribuição para mudança na sua prática profissional. E por fim, foi registrado no cartaz o que elas consideraram.

ii. Se sentem motivadas e com ânimo de continuar aprendendo, por meio de uma postura investigativa e questionadora, frente aos problemas a serem enfrentados no seu cotidiano.

Essas mudanças podem ser observadas nas expressões das pedagogas P4, P5 e P6:

> (P4) Eu estou com mais **vontade**. Vontade de organizar. Tenho mais segurança, reconhecimento do nosso papel. Uma coisa que eu sentia dificuldade e que mudou foi encontrar documentos para leitura. Você trouxe tantas coisas sobre educação profissional. Já existem tantas publicações.[Grifo nosso].
> (P5) [...] Pra mim, esses encontros foi uma dose de **ânimo**. Alguma coisa a gente já sabia, tínhamos conhecimento, mas não parávamos para refletir, ir além... Às vezes, a gente até refletia sobre algo, mas a angústia, a ansiedade, a rotina fazia a gente se perder no caminho. Aqui, foi diferente. Nós refletimos, estudamos e elaboramos propostas que nos ajudou na nossa atuação profissional. Saio daqui com mais **segurança** e **conhecimento**. Logo quando iniciamos essa atividade sobre a atuação do pedagogo, eu achava uma discussão muito óbvia. Mas a partir das leituras dos artigos e discussões entre o grupo a minha visão sobre o papel do pedagogo foi ampliada. Eu me sinto mais **segurança**, com uma referência sobre o assunto, ou seja, não fico apenas no senso comum, mas tenho uma base que sustenta minhas idéias[Grifo nosso].
> (P6) Sinto-me mais **segura** e **motivada**[Grifo nosso].

A mudança apontada pelos participantes não aconteceu apenas pelo conteúdo apresentado nos encontros. Esse sentimento de mudança se deve ao clima de diálogo, de confiança, de colaboração e participação estabelecida e criada nesse período de encontros entre participantes e pesquisador. Sem a participação dos sujeitos no processo formativo, qualquer proposta de inovação ou de mudança será encarada como uma mera mudança técnica, planejada de cima para baixo (IMBERNÓN, 2011)

Nesse aspecto, destacamos sobre a necessidade da Cotep ao traçar um plano ou programa de formação continuada, seja com os docentes e não para os docentes; que tenha a participação e a colaboração como pilares para o desenvolvimento de metodologias formadoras, ou seja, adotar estratégias de formação baseadas no trabalho coletivo e colaborativo, como já consideramos no terceiro capítulo deste trabalho.

Após as considerações de cada participante, fizemos uma pequena intervenção, afirmando que os artigos estudados podem ser encontrados no Google

acadêmico, na Plataforma Sucupira e em periódicos que divulgam trabalhos relacionados à educação profissional.

A partir desse diálogo estabelecido entre participantes e pesquisadora, prosseguimos fazendo outro questionamento: Com base nos encontros realizados, o que você precisa ou qual a necessidade de mudança na sua atuação profissional? Há alguma necessidade? “Sim, disciplina”, disse a participante P4.

Uma das participantes resumiu bem o que o grupo precisava: “Eu preciso de disciplina, nós precisamos de disciplina. Disciplina para estudar, para planejar, organizar nosso tempo. É isso que nós precisamos (P4)”.

Todas foram unânimes na mesma necessidade, ou seja, do que precisavam. “Precisamos de disciplina!”, disseram elas de forma harmônica. Esse momento foi registrado, conforme Figura 22, a seguir.

Figura 22 – Registro da dinâmica “Como estou? O que mudou? O que preciso?”

Fonte: Acervo da pesquisadora

O termo disciplina, ora apresentado, foi relacionado aos verbos fazer, funcionar e organizar. Nesse sentido, essa expressão “Precisamos de disciplina” implica uma mudança de atitude das pedagogas de terem a coragem de ser protagonista no desenvolvimento de atividades pensadas, propostas, planejadas, executadas e avaliadas por elas, principalmente, no que diz respeito à formação continuada de professores.

A partir das discussões e estudos realizados sobre o papel do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, atuando na promoção e

desenvolvimento de atividades voltadas para a formação continuada de professores, os participantes perceberam a necessidade de criar, estabelecer e manter uma rotina de estudo e planejamento coletivo entre eles e com os docentes do *campus*, garantindo espaços de trabalho coletivo e de formação continuada, numa perspectiva participativa e colaborativa no próprio ambiente de trabalho, o *campus*.

Por fim, agradecemos pela participação de todos nos encontros, bem como pela disponibilidade e dedicação dos participantes no desenvolvimento das atividades, pela paciência e prontidão durante os encontros.

O grupo da Cotep também teceu palavras de agradecimento por meio de uma pedagoga que disse:

> (P4) Queremos deixar o nosso agradecimento por você ter trazido tanta informação, ter tido paciência conosco. Você conduziu muito bem os encontros, adequando as atividades na medida do possível conforme a nossa realidade. Aprendemos muito! Precisamos continuar realizando momentos como esse, de muito estudo e aprendizagem.

O sentimento expresso por cada participante foi de gratidão, pois reconheceram a importância dos encontros como fonte de informação, de estudo e aprendizagem, bem como pela relação amistosa que foi criada e estabelecida entre participantes e pesquisadora.

5.4 Contribuições e desafios de um processo formativo: implicações para a construção do produto

Após vivenciarmos essa experiência formativa com o grupo participante da pesquisa, na qual o processo de pesquisa não foi sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, tendo como objetivo não só investigar, mas também de contribuir para a transformação da realidade social, potencializando o controle que esses profissionais têm ou carecem desenvolver sobre sua atividade profissional por meio de uma postura crítica e reflexiva. Elencamos neste tópico as contribuições, desafios e sugestões que foram evidenciadas durante o processo formativo. Para tanto, dividimos este em duas subseções, “Os encontros” e “Implicações para a construção do produto.”

5.4.1 Os encontros

Esse processo formativo vivenciado por nós não se resumiu a uma concepção de formação como mera atualização ou capacitação dos participantes, mas como uma atividade dinâmica, contextualizada, significativa, interativa, participativa, colaborativa, na qual foram desenvolvidas atividades com os sujeitos participantes.

A partir da participação e dos relatos dos sujeitos durante o processo da pesquisa-ação e dos resultados obtidos, por meio do questionário avaliativo aplicado no último encontro, apresentamos as contribuições que esses encontros trouxeram, quando da discussão e elaboração de uma proposta para a formação continuada de docentes da EPT para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do *campus* Rio Branco. O processo de pesquisa-ação vivenciado por nós possibilitou não só a experiência com a pesquisa científica em si, mas contribuiu para a transformação ou mudança dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Os encontros com os pedagogos foram planejados a partir das necessidades apresentadas por eles, conforme expusemos no tópico que tratamos da fase inicial da pesquisa-ação com base em Tripp (2005), que trata do reconhecimento da realidade social dos sujeitos. A partir desse contato inicial, obtivemos dados que serviram de base para a elaboração do plano de ação a ser desenvolvido com os participantes da pesquisa.

A forma como conduzimos todo o processo de planejamento e desenvolvimento do plano de ação com os pedagogos e a coordenadora da Cotep primou pelo diálogo, participação e colaboração entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, conforme os relatos já mencionados nos encontros.

Ao tratarmos sobre desenvolvimento profissional com bases nos estudos realizados, verificamos que ele não pode ser considerado como sinônimo de formação continuada, uma vez que são vários os fatores que interferem no desenvolvimento profissional do sujeito, como considera Imbernón (2006, p. 43-44) ao tratar de desenvolvimento profissional do professor:

> A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção profissional, as estruturas hierárquicas, a

> carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Contudo, foi no âmbito da formação continuada ou permanente no próprio espaço de trabalho, no *campus*, por meio de um grupo de discussão que analisamos as contribuições de um plano de ação sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes da pesquisa.

A este respeito, Imbernón (2006) afirma que, a formação só tem sentido quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e proporciona a melhoria das aprendizagens profissionais, funcionando como estímulo para os sujeitos em busca de melhorias sociais e profissionais.

Nessa perspectiva, no intuito de verificar essas contribuições, analisamos o impacto desse processo formativo (os encontros) a partir dos seguintes elementos: mudança e aprendizagem. Isto porque, “todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente alguma mudança” (FLORES; FORTE, 2012, p. 902)

No **Primeiro Encontro**, ao tratarmos sobre o papel do pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica, verificamos que os participantes gostaram de conhecer como os pedagogos de outros institutos federais vêm atuando, e como as pesquisas descrevem o perfil do pedagogo, como um profissional reflexivo, crítico, questionador e investigador da prática educativa. Refletindo sobre essa temática, eles perceberam a necessidade de mudança na atuação profissional. Mudança, no sentido de serem mais proativos, questionadores, pesquisadores e problematizadores da prática educativa, no intuito de promover ações que colaborem para o desenvolvimento de uma instituição pública de qualidade. Para tanto, colocaram-se na condição de eternos aprendizes, e, destacaram que era preciso estabelecer, construir uma rede de trabalho coletivo, participativo e colaborativo no ambiente de trabalho.

A reflexão sobre a atuação profissional do pedagogo possibilitou não só um momento de aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, principalmente, um momento de compartilhar aflições, frustrações, desejos e de autoavaliar-se, levando os sujeitos a buscar caminhos e criar estratégias que colaborem para a atuação profissional como pedagogo, principalmente, no desenvolvimento de ações voltadas

para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, o primeiro encontro foi considerado pelos participantes como um elemento estimulador da mudança, o qual ajudou os profissionais (pedagogos e docente) a repensar e ressignificar suas práticas por meio do estudo, da pesquisa, do trabalho coletivo e compartilhado, e da reflexão crítica e sistematizada. Isso fica bem nítido para nós quando da análise do questionário avaliativo, nas respostas dadas à questão de número 4, quando perguntamos o que significou participar desses encontros. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

> (P4) Pra mim, significou sair do comodismo. Provocou em nós a necessidade de buscar, aprender e ter foco.
> (P5) Foram momentos de parar da correria do dia a dia e refletir sobre a formação continuada dos nossos professores.
> (P6) A participação nesses encontros gerou conhecimento e foi uma grande oportunidade de propor mudanças e sair do comodismo.

Nas expressões desses sujeitos, observamos a utilização de alguns verbos que indicam ação, como: sair, buscar, refletir, propor. O termo “sair” representa a vontade dos sujeitos em deixar, abandonar algumas práticas, passando a adotar outras ações e posturas na construção de um profissional crítico, reflexivo e investigador da própria prática. No que se refere ao verbo “buscar”, mostra o desejo que foi despertado entre os participantes de continuar aprendendo. Quanto ao termo “refletir”, temos uma ação que foi realizada de forma sistemática e intencional, que levou os participantes a refletirem sobre certas problemáticas, mas ao mesmo tempo de buscar caminhos e estratégias para resolução dos problemas. Passando de um perfil profissional receptivo e passivo, assumindo uma postura ativa e crítica na proposição de mudanças.

Refletir sobre o papel do pedagogo na educação profissional neste primeiro encontro, principalmente, na função de colaborador no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação continuada de professores da EPT, nos levou a discutir e estudar sobre essa temática “Formação continuada de professores”.

Como foi explicitado, na terceira seção, a formação continuada de professores desenvolvida no *campus* Rio Branco ocorre de forma muito pontual, no início de cada semestre. São três dias de atividades com os docentes que, às vezes, se torna um espaço de distribuição de aulas, informes administrativos por parte da

gestão, deixando pouco tempo para a formação continuada dos professores, bem como para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre. O grupo de professores, juntamente com a equipe da Cotep, não dispõe de uma rotina de estudo e planejamento realizado de forma colaborativa e participativa.

Ao refletirmos sobre a formação continuada de professores no **Segundo Encontro**, percebemos que os participantes da pesquisa têm uma visão de formação permanente que vai ao encontro da apresentada por Imbernón. Contudo, na prática, ainda prevalece uma formação continuada numa perspectiva tradicional, descontextualizada, numa perspectiva externa à realidade da vivência profissional, realizada por meio de cursos, seminários e palestras.

Estudar, discutir e refletir sobre formação continuada levou os participantes a visualizarem outras possibilidades estratégicas de formação continuada de professores. Formação essa que valorizasse o trabalho coletivo, o diálogo e a reflexão em grupo. Pensar a formação, nesse âmbito, como uma prática formativa e participativa teve como base a própria experiência vivenciada pelos sujeitos durante esse processo formativo, como explicitou uma das participantes:

> (P4) Vivenciar esses encontros possibilitou momentos de reflexão, de diálogo, de escuta e estudo entre nós. Pensar a formação continuada de professores da EPT, nos fez refletir sobre a nossa formação também. Verificamos a necessidade de reservarmos na nossa rotina tempo e espaço para realização de atividades como essa (de estudo, de pesquisa, de diálogo, de compartilhar conhecimento).

Observamos que, ao trabalhar com a temática “Formação continuada de Professores” de forma dialógica, levando os sujeitos a refletirem de maneira sistematizada por meio do estudo coletivo, contribuiu não só para o conhecimento de outras estratégias de formação, mas, também serviu de estimulo para o desenvolvimento profissional de cada participante, contribuindo no crescimento da autoestima e autonomia dos sujeitos participantes, pois, essa experiência formativa foi recebida como uma injeção de ânimo para o grupo buscar outras possibilidades de formação continuada no próprio ambiente de trabalho, juntamente com os professores e a gestão do *campus*. Tal afirmação é confirmada por Nóvoa (1992, p. 29), quando diz que:

> Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia a dia dos professores e das escolas.

Acreditamos que a formação continuada, nessa perspectiva de uma formação colaborativa e reflexiva, é fundamentalmente importante para o desenvolvimento profissional dos pedagogos para que estes repensem e ressignifiquem suas práticas, a fim de melhorá-las. Nessa direção,

> [...] a reflexão sobre a prática institui-se a partir de uma necessidade de tornar a prática cotidiana que se dá na escola mais reflexiva e compreendida em seu contexto e se constitui uma forma definidora da identidade do professor e do seu desenvolvimento profissional (GHEDIN, 2006, p. 30)

Iniciativas simples como criar grupos de estudo ou discussão, realizar rodas de conversa, manter uma rotina de planejamento, estudos e pesquisa com seus pares são espaços que podem contribuir para a formação continuada dos professores e impactar no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos nesse processo formativo. Para tanto, é preciso que os sujeitos estejam dispostos a aprender e a compartilhar conhecimento uns com os outros, saindo da zona de conforto que é de limitar-se ao conhecimento já adquirido e as experiências consolidadas. Isso implica um trabalho conjunto e a responsabilidade partilhada ao nível da prática (FLORES; FORTE, 2012).

Quanto ao **Terceiro Encontro**, tivemos um ganho no nosso desenvolvimento profissional como servidores de um instituto federal, uma vez que aprendemos, estudamos e discutimos de forma colaborativa e participativa sobre os princípios que dão base filosófica, sociológica e política para organização da educação profissional e tecnológica nos IFs. O grupo passou a entender que existe diferentes percepções sobre educação técnica e educação tecnológica, bem como manifestaram a necessidade de incluir na rotina de trabalho encontros formativos como os vivenciados por elas.

Essa satisfação e sentimento demonstrado pelos participantes da pesquisa são expressos mais ainda no **Quarto e Quinto Encontro**. Compartilhar experiências foi um dos elementos que marcou esses encontros. Por meio dessa ação, tivemos duas colaboradoras que trouxeram ideias, experiências e propostas de como

conduzir uma formação continuada. Além disso, tivemos estudos de artigos que ajudaram a ampliar o conceito sobre formação continuada. O conhecimento foi exposto como algo que os encontros proporcionaram para os participantes, como podemos observar na fala das pedagogas P1 e P4 durante a avaliação do segundo encontro:

> (P1) Gostei muito da discussão feita hoje, principalmente da proposta metodológica de conduzir um processo de formação continuada de professores. Vi a necessidade de conduzirmos esse processo, mas nós precisamos, primeiramente, de formação continuada nessa área.
> (P4) Precisamos conhecer essa parte conceitual sobre formação continuada. Isso foi o que tivemos aqui. Como discutir se não conhecemos?!Precisamos conhecer, estudar, nos capacitar.

A realização de atividades como essa foi vista pelos participantes como algo significativo para sua atuação profissional, uma vez que os encontros foram além de espaços de estudo de conceitos e fatos (sobre educação técnica e educação tecnológica, a Educação Profissional e Tecnológica nos IFs) e técnicas (conhecer estratégias de formação continuada). Entretanto, foram momentos de constante reflexão, ação e de autoavaliação,de forma sistematizada,sobre a nossa atuação profissional como pedagogo no Ifac.Foram momentos de trabalho conjunto, nos quais compartilhamos conhecimentos e experiências de maneira prática e reflexiva, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Corroborando com essa análise, Imbernón (2006, 48-49) afirma que:

> [...] A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias explicitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

O conceito de formação, ora apresentado pelo autor, coloca os sujeitos da formação como profissionais construtores de conhecimento, no qual são capazes de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, e não sujeitos reprodutores e passivos ao sistema vigente.

O desenvolvimento dessa atividade formativa foi considerado pelos participantes da pesquisa como algo significativo, pois trouxe algumas contribuições para atuação profissional desses sujeitos na realização de suas atividades no seu campo de trabalho, conforme respostas dadas à questão de número oito do

questionário avaliativo, a qual refere-se à seguinte pergunta “Quais as contribuições desses encontros para sua atuação profissional no Ifac?”. Como resposta, obtivemos as seguintes expressões:

> (P6) Pra mim, proporcionou mais conhecimento e embasamento teórico e nos ajudou na elaboração de um plano de ação;
> (P5) Passamos a refletir com mais ênfase sobre a formação docente. Esse processo formativo foi algo significativo pra nós, pois considerou a nossa realidade e necessidades;
> (P4) Definição do meu papel como pedagogo questionador, investigador, que refleti sobre sua prática. Reconhecimento da importância dos institutos. Contribuiu também como um incentivo para buscar a minha qualificação e continuar aprendendo.

Percebemos que criar ou desenvolver ações formativas como essa, que foi desenvolvida por nós, podemos contribuir para o desenvolvimento profissional de cada sujeito, desde que sejam contextualizadas e tenham como ponto de partida as necessidades e desafios. Sabemos que, o desenvolvimento não se resume a formações continuadas por meio de cursos prontos, mas toda e qualquer experiência formativa formal ou informal que vivenciamos durante nossa trajetória de vida de forma individual ou coletiva.

Realizar esses encontros foi desafiador, tanto para nós quanto para os participantes da pesquisa. Para nós foi desafiador no sentido de estabelecer uma relação de confiança e interação com os participantes, bem como de gerenciar o tempo de realização da pesquisa, alinhando a disponibilidade de tempo e de agenda de trabalho da equipe da Cotep. Quanto aos desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, percebemos que eles se deram dos sujeitos estarem reorganizando suas rotinas de trabalho, assim como inserindo novos hábitos nessa rotina. Os desafios apontados foram: disponibilizar tempo para realização de estudo individual e coletivo e participar de todos os encontros de forma integral.

Apesar desses desafios, os encontros foram considerados pelos participantes como algo significativo, atendendo às expectativas dos sujeitos, conforme as respostas dadas por eles no questionário avaliativo: 100% dos participantes responderam que os temas abordados foram significativos para sua formação e atuação profissional; 66,66% manifestaram-se muito satisfeitos e 33,33% satisfeitos quanto as suas expectativas para os encontros.

5.4.2 Implicações para a construção do produto

Com base nos dados e análise apresentada, chegamos ao produto da pesquisa, intitulado “Formação continuada de pedagogos para apoio à docência na Educação profissional e Tecnológica”. Foi com base nessa experiência formativa, realizada com a equipe da Cotep (pedagogos e coordenadora da Cotep), do Instituto Federal do Acre, *campus* Rio Branco, um percurso formativo que contribuísse para a atuação profissional, levando os participantes a refletirem sobre suas práticas profissionais, principalmente, na coordenação, no planejamento e desenvolvimento de atividades que contribuam para a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica, podendo ser desenvolvida pelos próprios sujeitos com base numa formação continuada colaborativa e participativa, realizada no próprio no *campus*.

O referido percurso formativo está organizado em cinco encontros. A cada encontro, se discute temáticas diferentes, voltadas para a reflexão, discussão e estudo sobre a atuação do pedagogo da educação profissional como colaborador no processo de desenvolvimento de atividades que venham a contribuir para a formação continuada de professores da EPT.

A estrutura e organização de cada encontro apresenta a seguinte forma comum a todos: objetivos do encontro, conteúdo, possibilidades metodológicas, vídeo, material para estudo, sugestões de questões problematizadoras e avaliação. No final do produto, apresentamos as referências que nos deram a base para elaboração desse trabalho.

A proposta metodológica é baseada na colaboração, no diálogo, na participação e na interação entre os sujeitos participantes. Para tanto, adota-se como ponto de partida os saberes e a realidade desses sujeitos, priorizando momentos de discussões em grupo, nos quais possam expressar seus conhecimentos e entendimento sobre as temáticas propostas para estudo.

Vivenciar esse processo formativo, por meio da pesquisa, trouxe tanto para os participantes da pesquisa, quanto à pesquisadora, a necessidade de continuar aprendendo, pois somos seres inacabados e que aprendemos muito mais quando compartilhamos experiências, trabalhamos juntos e colaboramos com o outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da formação continuada, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com um grupo de pedagogos a partir da realização de uma prática formativa foi algo novo e desafiador pra mim como pesquisadora e como pedagoga sistêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Novo, no sentido de ser uma experiência nova como profissional e acadêmica de um mestrado profissional. Desafiador, porque nos levou a sair da rotina de trabalho que estávamos habituados, levando-nos a conhecer mais sobre o nosso campo de atuação profissional, bem como o contexto histórico de criação e consolidação da educação profissional no Brasil, em diferentes momentos da história, principalmente, a Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos institutos federais.

No contexto da educação profissional, temos diferentes sujeitos que exercem diversas funções que contribuem para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. O pedagogo é um desses profissionais. Hoje, a formação desse profissional tem como essência a docência. Contudo, para além da docência, a formação em pedagogia proporciona ao sujeito uma atuação mais abrangente, tanto em espaços educativos formais quanto informais, nos quais a prática educativa se faça presente.

Situando de modo mais específico a atuação profissional do pedagogo na educação profissional e tecnológica na função de técnico, no contexto do Instituto Federal do Acre, *campus* Rio Branco, a escolha dessa temática se deu em virtude do desafio que é exercer essa função, uma vez que a essência da nossa formação é a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A insegurança e necessidade de discutirmos e refletirmos sobre o espaço de atuação e função dos pedagogos dentro do instituto, principalmente, no desenvolvimento de atividades direcionadas à formação continuada de professores da EPT, esses elementos deram base de sustentação para realização da pesquisa.

Na busca de respostas para o nosso problema de pesquisa, “Em que aspecto a participação no Grupo de Discussão sobre Educação Profissional e Tecnológica no sentido de elaborar uma proposta de formação continuada para os professores colabora/contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos

do *campus* Rio Branco?", os dados obtidos na e da pesquisa nos possibilitou tanto aprendizagem, reflexão e proposições de mudanças, como também posteriores possibilidades de pesquisas.

A partir do problema de pesquisa, o objetivo geral consistiu em analisar em que aspecto a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do *campus* Rio Branco. Na busca de alcançar esse objetivo, desmembramos em objetivos menores, iniciando da seguinte forma: a) identificar a concepção de Educação Profissional e Tecnológica presente nos documentos que normatizam e regulamentam a educação profissional e tecnológica nos institutos federais; b) descrever perfil de atuação dos Pedagogos do *campus* Rio Branco; c) construir com os pedagogos do *campus* uma proposta de formação continuada para os professores da EPT a partir das discussões realizadas nos encontros; d) verificar e analisar as contribuições evi*dencia*das pelos pedagogos que vivenciaram a construção de um plano de formação continuada para professores em Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, nossas considerações finais foram organizadas em dois momentos. O primeiro fazer uma breve síntese das principais ideias desenvolvidas na pesquisa. O segundo, restringe-se em apresentar e refletir sobre os principais achados da pesquisa, tendo como direção as questões de estudo que orientaram o seu desenvolvimento.

Na busca de identificar a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que fundamentam ideologicamente o modelo de educação pensada para os institutos federais, contextualizamos historicamente a educação profissional, tanto em âmbito nacional, sobre o qual apresentamos um breve contexto histórico da Educação Profissional no Brasil desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até os Institutos Federais, destacando a dualidade historicamente presente entre a Educação Geral e Educação Profissional, bem como algumas discussões presentes na literatura acadêmica, a exemplo de Durães (2009), Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2008), Silveira (2007), entre outros, acerca dos conceitos de Educação Profissional e Tecnológica. E, em âmbito local, apresentamos, de forma panorâmica, o contexto histórico da educação profissional no Acre, dando ênfase no processo de criação e funcionamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no

Acre. Partimos desse contexto, no intuito de situar a pesquisa historicamente no tempo e espaço.

Historicamente, no Brasil, percebemos que a educação profissional se originou, predominantemente, com base numa concepção assistencialista, destinada às classes menos favorecidas, na qual a formação para o trabalho era associada a uma herança colonial escravista, que não necessitava de instrução para execução de atividades. Somente a partir do século XX, a educação profissional passou a ser vista pelo poder público como estratégia para o desenvolvimento do país, passando de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva técnica de formação de operários para o mercado de trabalho. Temos aí, uma educação para o capital.

Como vimos, essa concepção de educação profissional, voltada para a formação do trabalhador para o mercado de trabalho, perdurou até o final do século XX, sendo regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97 que estruturou a educação técnica e tecnológica construída, paralelamente, ao sistema regular de ensino, reforçando a dicotomia entre educação profissional destinada àqueles que necessitam ingressar no mercado de trabalho e a educação propedêutica para outros que almejam ter acesso ao ensino superior, em busca de uma profissão mais valorizada culturalmente e socialmente.

Em contrapartida, no início do século XXI, no primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surge uma proposta de ruptura a esse modelo de educação dualista, que desvaloriza a educação formal e cidadã do trabalhador. O Decreto nº 2.208/97 foi revogado, e a educação técnica profissional passa a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.1154/2004. Este traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, prevendo possibilidade de integração entre educação profissional e propedêutica.

Neste decreto, que regula a educação profissional de nível médio no Brasil, tivemos presente a possibilidade de oferecermos nas instituições de ensino uma educação profissional que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, ultrapassando uma visão meramente assistencialista ou técnica de formação de mão-de-obra para o mercado.

No século XXI, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os quais surgem

da necessidade de superação dessa dualidade existente entre o ensino profissionalizante voltado para população carente, formando sujeitos passivos e acríticos, capacitados somente para o domínio da técnica, e um ensino propedêutico voltado para uma minoria que detém o poder econômico e político.

Ao analisarmos os documentos que fundamentam a concepção de educação profissional nos IFs, percebemos que a proposta de Educação Profissional e Tecnológica pensada para os institutos federais representa uma quebra de paradigma que busca superar a visão de educação vinculada ao mercado, no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Como também, superar a visão assistencialista presente na concepção de educação profissional. Nesse sentido, os institutos nascem como proposta de democratização do ensino e valorização do trabalhador brasileiro e dos filhos deste, oportunizando uma educação que vai além do saber-fazer, mas que tem como objetivo a formação holística, omnilateral e política do trabalhador.

Para a concretização desse modelo de Educação Profissional e Tecnológica, não é algo que será consolidado apenas com instituições de leis, decretos ou normas, mas a partir dos sujeitos que atuam e fazem a educação. Nessa perspectiva, temos o pedagogo como um dos profissionais responsáveis em promover e contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade em parceria com os professores, colaborando no desenvolvimento de atividades voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, assim como contribuindo no desenvolvimento profissional docente, por meio da formação continuada. Para tanto, é necessário que ele tenha uma visão crítica, questionadora, reflexiva frente às problemáticas que surgem no seu dia a dia e as mudanças postas na contemporaneidade. Esse processo de mudança requer dos sujeitos uma postura de aprendizagem constante, de atualização e o reconhecimento da necessidade de mudança, tendo como parâmetro a dinâmica social, pois a sociedade requer uma escola que dialogue com a realidade posta, garantindo o direito de aprender dos alunos.

No intuito de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa, os pedagogos e, na busca de descrever o perfil de atuação desses profissionais, durante o processo da pesquisa, o diálogo e a empatia foram fundamentais na construção do elo de confiança e parceria entre pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa.

Foi de forma colaborativa que aprendemos e conhecemos mais sobre o nosso campo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica nos institutos federais, assim como nos autoavaliamos, revendo alguns conceitos, valores e atitudes em relação a atuação do pedagogo num instituto federal, reconhecendo a formação continuada como um processo permanente que pode ser realizado em diferentes momentos e espaços por meio do trabalho coletivo, colaborativo, participativo e reflexivo entre os sujeitos.

Com base nos dados coletados, por meio das entrevistas semiestruturadas, verificamos que o perfil de atuação dos pedagogos é constituído por diferentes saberes (saberes da formação profissional, dos saberes curriculares, dos saberes experienciais e dos saberes disciplinares) adquiridos em espaços e tempos diversos. A leitura que cada pedagogo tem sobre sua atuação profissional, bem como o seu modo de agir, é com base nos valores construídos durante sua trajetória profissional e pessoal.

Independentemente dessa diversidade de olhares, esses profissionais chegaram ao Instituto Federal do Acre sem saber ao certo o que a instituição esperava do seu trabalho, uma vez que nenhum deles tinha a experiência profissional na função de pedagogo técnico da Educação Profissional e Tecnológica. Sabiam e reconheciam o lugar do pedagogo no contexto das escolas públicas estaduais e municipais, na função de coordenador pedagógico. Apesar dessa insegurança, todos assumiram suas funções com o objetivo de aprender e de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Entretanto, ao vivenciarem, na prática, suas funções no *campus*, os pedagogos perceberam que a concepção que tinham sobre o seu papel como aquele profissional que está envolvido na gestão do ensino, que trabalha diretamente com o professor, de forma colaborativa e participativa para o desenvolvimento de ensino de qualidade, estava distante da sua realidade, uma vez que estavam envolvidos com atividades burocráticas que pouco os aproximava do processo de ensino (professor) e de aprendizagem (alunos). Visto que, as atividades desenvolvidas por eles abrangiam: análises e elaboração de documentos; quando demandados, realizavam atividades de consultoria e assessoramento; participação em reuniões e comissões.

Percebemos que os sujeitos se sentem, de certa maneira, distantes das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, por realizarem seu trabalho de forma isolada, sem um diálogo direto com os professores. Se sentiam sufocados por compor e participar de várias comissões que, às vezes, não estavam relacionadas ao ensino. Em contrapartida, não enxergam o trabalho desenvolvido por eles numa perspectiva mais ampla da gestão do ensino, quando orientavam ou assessoravam os coordenadores de curso, diretor de ensino, assim como aos professores. Não percebiam que, direta ou indiretamente, estavam contribuindo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos e, que ao mesmo tempo se desenvolviam profissionalmente ao colaborar no planejamento e na execução dessas atividades: elaboração de documentos, emissão de pareceres, participação em comissões, atividades de assessoria e orientação aos docentes e coordenadores.

A atuação do pedagogo, no âmbito de atividades relacionadas à formação continuada de professores, desenvolvida no *campus* é limitada, restringindo-se a dois momentos ao ano, no início de cada semestre, no qual são reservados três dias de atividades com os professores. O maior contato entre pedagogos e docentes ocorre nesses dois momentos denominados de Jornada Pedagógica.

Diante dessa ação, a formação continuada de professores, os pedagogos não se sentem preparados suficientemente para condução desse tipo de atividade. O desejo por formações e de aprender mais sobre o seu papel no instituto fica expressa na fala dos sujeitos. Desejo este baseado na oferta de formação continuada por meio de cursos, palestras, seminários, com base numa racionalidade técnica, na qual receberiam determinados conhecimentos que os ajudariam na sua atuação profissional. Os participantes da pesquisa não visualizavam o processo de formação continuada como uma prática a ser desenvolvida por eles através do trabalho coletivo, colaborativo, participativo desenvolvido no próprio ambiente de trabalho.

Ao buscar uma forma de colaborar na formação e no desenvolvimento profissional das pedagogas, propomos, a partir de uma prática formativa colaborativa e reflexiva, desenvolver uma formação continuada, baseada numa ação mútua de aprendizagem entre os sujeitos, levando cada profissional a um processo permanente de aprendizagem no próprio ambiente de trabalho, a partir da prática

reflexiva sobre sua atuação profissional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, como colaborador no desenvolvimento profissional docente através de formações continuadas. Com intuito de promover essa experiência formativa com os participantes da pesquisa, realizamos cinco encontros formativos nos quais refletimos, estudamos, compartilhamos experiências sobre a nossa atuação profissional, principalmente, no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação continuada de professores. A realização desses encontros proporcionou a construção de uma proposta de formação continuada para os professores da EPT de forma colaborativa, participativa, reflexiva e compartilhada, bem como trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional, tanto dos participantes da pesquisa como da pesquisadora durante o processo.

Vivenciar o processo de formação continuada no próprio ambiente de trabalho com os nossos pares (pedagogos) sobre a nossa condição de técnicos numa instituição de ensino nos fez refletir, rever e ressignificar algumas práticas, atitudes e valores. Além disso, provocou em nós um desejo de mudança, de sair do comodismo, da rotina de trabalho que nos imobilizava diante das situações problemáticas do dia a dia. Colaborou também no crescimento da autonomia e autoestima dos sujeitos. Como estratégia para efetivação da mudança, vimos no trabalho coletivo e o estudo compartilhado como momento de aprendizagem que colaborou diretamente no nosso desenvolvimento profissional e pessoal, colocando-nos como sujeitos da ação no processo formativo, que refletem sobre os problemas da sua realidade e promovem a intervenção necessária.

A realização dessa pesquisa foi algo complexo e dinâmico, que exigiu de nós e do próprio processo de pesquisa-ação uma cerca flexibilidade nas ações realizadas, de planejamento e replanejamento das ações realizadas, bem como na nossa postura como pesquisadora. Postura esta de empatia com os participantes, no qual exigiu diálogo e colaboração mútua entre os participantes da pesquisa. A disposição, persistência, vontade foram sentimentos fundamentais nesse processo formativo.

Encontramos na formação continuada uma possibilidade de mudança no modo de pensar, planejar, conduzir e organizar o processo educativo. Mudança essa constituída de forma processual, complexa e não linear, no sentido do inacabado, do

ser construído e reconstruído, da formação como o desenvolvimento do sujeito a partir de experiências formais e informais.

Fica para nós o desafio de tornar o espaço de trabalho como um espaço de aprendizagem compartilhada, colaborativa entre os sujeitos, criando momentos de estudo e reflexão sobre os problemas que atingem a nossa prática profissional e de compreender a formação continuada como um processo contínuo de aprendizagem, podendo ser vivenciado em diferentes momentos e espaços.

REFERÊNCIAS

ACRE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2014**. Rio Branco, AC, 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2013**. Rio Branco, AC, 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2012**. Rio Branco, AC, 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2011**. Rio Branco, AC, 2012.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2010**. Rio Branco, AC, 2010.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2014-2018**. Rio Branco, AC, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 01, de 16 de fevereiro de 2012.** Institui o Estatuto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2012.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ALMEIDA, A. C. de; SUHR, I. R. F. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **REVISTA INTERSABERES**, v. 7, n. 13, p. 81-110, 2012.

ALMEIDA, A. N; AZEVEDO, R. O. M. **O pedagogo e sua atuação profissional:** Repensando a prática a partir de uma postura investigativa. Manaus: EDUCITEC – Revista de Estudos e pesquisa sobre ensino Tecnológico, v. 1, n. 2, 2015.

ALVAREZ, C. P. T. **Governança da educação profissional e tecnológica:** uma análise do contexto da Amazônia Ocidental. Brasília, 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica). Universidade de Brasília, UNB/DF.

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/PeyAXl>. Acessado em 20 Mar. 2016

_____. **Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Ementa: regulamenta o § 2º do Art.36 e os Art.39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p. 18. Disponível em: <http://goo.gl/j4HnT7>. Acesso em mar. 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Lei da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Institui a Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial da união - seção 1 - 30/12/2008, p. 1. Disponível em: <http://goo.gl/72pfoz>. Acesso em 13 mar. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. J. D. S.; LEHFELD, N. A. D. S. Fundamentos de Metodologia Científica. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

BRANDT, A. G; NASCIMENTO, F. S. C; MAGALHÃES, N. R. S; SILVA, M. C. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO,** Brasília – DF, v.3 n.1, Janeiro – Julho de 2014.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2010 a.

_____. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < http://goo.gl/Go70HF>. Acesso em 7 mai. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio. Disponível em: < http://goo.gl/uT8whA>. Acesso em 14 mar. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: < https://goo.gl/Hbg9Hd >. Acesso em 14 mar. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <https://goo.gl/x33C5o >. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://goo.gl/EyZlAq>. Acesso em 20 mai. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.** Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <https://goo.gl/6Fy1pk>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://goo.gl/WD1lEC>. Acesso em 20 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 ºdo Art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: <https://goo.gl/7aE8qP>. Acesso em mar 2016.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

CARVALHO. I. A. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Revista HOLOS,** Ano 30, v.02 -2014.

CARRIJO, C. R. de S.; CRUZ, S. P. da S; DA SILVA, K. A. C. P. C. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2016.

CHAVES, N. P. S. Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica. Uberaba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, UNIUBE/MG.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: **ANAIS do 4º CONPEF–Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina**. 2009.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

COUTINHO, T. P. S. C. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DURÃES, M. N. **Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional**. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 34(3): p. 159-175, set/dez 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

FORTE, A. M; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p.117-131, jan./jun. 2008. Disponível em:<https://goo.gl/otZZIO>. Acesso em: 25 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do Professor na contemporaneidade**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLARGHEDIN, 4. 2009, Londrina. **Anais**...Londrina: UEL, 2009. p.1-28.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Forma-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:**novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco valenzuella. São Paulo: Cortez, 2009.

KASPER, P. P. **Formação de Professores:** um olhar sobre a educação profissional.

Curitiba: Appris, 2016.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIBÂNEO, J C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, 2007.

LIBÂNEO, J. C**. Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, L. PROEJA para a EPT e o desafio da formação dos professores. **Educ. Soc**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação, 8, 7-22**, 2009.

MEDINA, A. S. **Supervisão escolar:** da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: AGE, 2002.

MENDONÇA, P. A. Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações. IN: GONZAGA (Org.). **Formação de Professores no Ensino Tecnológico**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015, p. 109-130.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**.Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: < http://goo.gl/IcFQ6q>. Acesso em 13 mai. 2016.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.K

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de

Educação. **Educação e Sociedade**, n. 112, p. 875-894, 2010.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC. v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; DA SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira em Educação**. v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez, 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/emtRY>. Acesso em 20 mai. 2016.

MOURA, H. D. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. IN HOLOS ano 23, v. 2, Revista Eletrônica do CEFET-RN – 2007. Disponível em: <http://goo.gl/h4szBK>. Acesso em: 27 mar. 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, Edição I, janeiro de 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista educação em questão**, v. 42, n. 28, 2012.

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, p. 1-7, 2009.

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

PACHECO, E. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PENEIREIRO, F. M. **Educação na contemporaneidade**: nutrindo-se com a experiência da Escola da Floresta. Acre–Brasil. 2013.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: 2002

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: < encurtador.com.br/nGHRW>. Acesso em: 15 mar 2017.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, MG, 2001. Anais... Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. p. 1-21. Disponível em: <encurtador.com.br/luvQY>. Acesso em: 3 mai. 2017.

PINTO, C. L. L; BARREIRO, C. B; DO NASCIMENTO SILVEIRA, D. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

ROSA, M. G. O. AMARAL, C. T. **Saberes docentes contextualizados no cotidiano escolar**: mudanças no pensar e no fazer docente. Educação em perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 123-141, 2015.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. Feira de Santana: UEFS, 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/gjxy6>. Acesso: 12 dez2016.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2015.

SCARCELLO, J. A; BIDONE, E.D. **Agropecuária e desmatamento no Acre no período 1975-2000**. ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, v. 7, 2007.

SILVEIRA, Z. S. **Contradições entre capital e trabalho:** concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio. Niterói, 2007. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação, no campo de confluência: trabalho e educação) Universidade Federal Fluminense, UFF/RJ.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 173-188, 2005.

SOUZA, A. C. R. DE; ANDRADE, M. C. F; AGUIAR, A. F. S. A formação de

professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 3-11, mar. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em: <encurtador.com.br/uGJ46>. Acesso em: 05 nov. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2014.3553.

SOUZA, A. C. R. **Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas:** os caminhos de sua implantação e consolidação,em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

SOUZA, C. A. A. de (Ed.). **História do Acre:** novos tempos, nova abordagem. Rio Branco, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 9, 2012.

THIOLLENT, M.; DE OLIVEIRA SILVA, G. Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-100, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 22 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da Pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Observação: Os dados observados no presente instrumento servirão de base para consubstanciar o processo de organização, escrita e formatação do Trabalho de Dissertação como componente curricular obrigatório necessário à integração do currículo do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM.
Discentes: Luciene de Almeida Barros Pinheiro.
Orientador: Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

1- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

2- Na sua opinião, qual o papel do pedagogo numa instituição de ensino?

3- No IFAC, qual é o papel do pedagogo?

4- Quais atividades são desenvolvidas por você no Instituto Federal do Acre?

5- Como acontece a gestão do ensino no instituto?

6- A relação entre professor e pedagogo acontece em que momento?

7- Do seu ponto de vista, quais os desafios enfrentados pelo pedagogo dentro do instituto?

8- Como tem acontecido o processo de formação continuada dos docentes que atuam na EPT?

9- O que você compreende sobre educação profissional e tecnológica?

10- Com base na sua experiência profissional, ao se tratar sobre Educação Profissional e Tecnológica, quais assuntos são primordiais e deve ser tratada ao se pensar a formação continuada de professores?

Obrigada por sua participação!

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Observação: Os dados observados no presente instrumento servirão de base para consubstanciar o processo de organização, escrita e formatação do Trabalho de Dissertação como componente curricular obrigatório necessário à integração do currículo do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM.
Discentes: Luciene de Almeida Barros Pinheiro.
Orientador: Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

1- Qual o seu sexo?

( ) masculino ( ) feminino

2- Em que ano você se graduou em Pedagogia?

_____

3- Você é pós-graduado? ( ) Sim ( ) Não

4- Se você é pós-graduada, você tem o título de:

( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor

Em que área?_____

5- A quanto tempo você atua na educação?_____

6- Quanto tempo você tem de experiência na EPT? _____

7- Há quanto tempo você trabalha no IFAC?_____

8- Há quanto tempo trabalha no *campus* Rio Branco? _____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido/a senhor/a para participar da Pesquisa **"O PEDAGOGO NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE: práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica"** sob a responsabilidade da pesquisadora Luciene de Almeida Barros Pinheiro, com a orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

A pesquisa tem por objetivo compreender em que aspectos a vivência na elaboração de uma proposta sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a formação continuada para docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio contribui para o desenvolvimento profissional dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE's) pedagogos do *campus* Rio Branco.

Para tanto, utilizaremos a abordagem metodológica qualitativa, com o método de pesquisa em pesquisa-ação. Será utilizado como instrumento e técnica para coleta de dados da pesquisa a entrevista semiestruturada, que permitirá traçar o perfil dos sujeitos, sua atuação na educação profissional e tecnológica e suas representações sobre EPT.

O/A senhor/a está sendo convidado/a a participar desta pesquisa, porque exerce atividade profissional na área delimitada para a pesquisa em campo, ou seja, é Técnico Administrativo em Educação (TAE) pedagogo.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a uma entrevista semiestruturada, sem precisar se identificar. A entrevista é composta por dezessete perguntas subjetivas e objetivas. É importante que o senhor/a responda a todas as perguntas.

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Deste modo, infere-se que os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa referem-se a aspectos pertinentes à ética profissional, por tratar-se de uma pesquisa acerca de sua visão de mundo no exercício profissional.

Neste caso a pesquisadora se compromete em minimizar atitudes e ações que possam causar constrangimento de qualquer natureza aos participantes da pesquisa.

Se o/a senhor/a aceitar participar, contribuirá para o debate plural acerca da atuação profissional dos TAE's pedagogos do IFAC, *campus* Rio Branco.

Se depois de consentir em sua participação o/A Senhor/a desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/A Senhor/a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o/a Senhor/a poderá entrar em contato com a pesquisadora na Pró-reitoria de Ensino do IFAC, Rua Coronel José Galdino, nº 495 - Bosque - Rio Branco/AC, pelos telefones (68) 99202-7921 e (68) 2106-6854 e pelo e-mail luciene.pinheiro@ifac.edu.br, bem como com a orientadora pelo e-mail prof.acsouza@ifam.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS–INFORMAÇÃO

Eu, _____, recebi informação sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão rubricadas e assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Rio Branco- AC,____/____/_____

_____

Assinatura do/a Participante

_____

Luciene de Almeida Barros Pinheiro
Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – PLANO DE AÇÃO

O pedagogo e a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica

Objetivo geral

- Desenvolver uma proposta formativa sobre o papel do pedagogo da EPT na formação continuada de professores.

Objetivos específicos

Encontros	Objetivos específicos
1º	• Identificar as diferentes áreas de atuação do pedagogo; • Rever seu perfil de atuação na EPT.
2º	• Refletir sobre as ações desenvolvidas para formação continuada de professores da EPT no campus; • Conceituar e identificar os diferentes tipos de formação continuada de professores.
3º	• Identificar as características da EP de acordo com seu contexto histórico; • Conhecer os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais.
4º	• Reconhecer a educação tecnológica como proposta de educação profissional para os IFs; • Elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam na EPT a partir das discussões em torno da Educação Profissional e Tecnológica.
5º	• Promover um momento de apresentação da proposta de formação continuada para os professores da EPT elaborado pelo grupo a partir das discussões realizadas nos encontros. • Avaliar as contribuições do Grupo de Discussão sobre o papel do pedagogo da EPT na formação continuada de professores, bem como a possibilidade de elaboração de um plano de formação continuada para os docentes da EPT, elencando sugestões, críticas e outras observações que possam contribuir para uma melhor definição do papel do pedagogo como formador de professores que atuam na Educação Profissional nos Institutos.

Proposta da ação:

Realizar de 5 (cinco) encontros presenciais com atividades desenvolvidas de forma presencial e a distância, cujo objetivo geral é desenvolver uma proposta formativa sobre o papel do pedagogo da EPT na formação continuada de professores, criando momentos de reflexão sobre o papel do pedagogo na formação continuada de professores da EPT, a partir das discussões em torno das seguintes temáticas: Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais e da formação continuada de professores.

Carga Horária: 20 h

Período de Realização: 03, 10, 17, 24 e 31/08/17

Plano de ação

Tema: O pedagogo da Educação Profissional e Tecnológica
Tempo: 4 horas

Encontros	Resultados pretendidos de aprendizagem	Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Recursos	Avaliação
1º **RE - 01**	Identificar as diferentes áreas de atuação do pedagogo.	Realizar uma roda de conversar sobre a temática, abordando os seguintes pontos: Qual a sua concepção sobre o papel do pedagogo da EPT? Segundo a legislação (LBD, DCN, Resoluções), estamos aptos a exercer que tipo de atividade?	Registrar as informações, por meio de palavras, referentes à primeira questão num cartaz. Realizar leitura das normas (LDB, DCN, Resoluções) que tratam da formação do pedagogo. Posteriormente, cada participante irá compartilhar as impressões relativas à leitura das normas.	Cópia do texto; Cartolina ou papel madeira; Pincel;	Apontamentos feitos pelos participantes sobre o papel do pedagogo na EPT, identificando as diferentes áreas de atuação do pedagogo nas normas que regulam sua formação e atuação.
	Rever seu perfil de atuação na EPT	Apresentar de forma breve as diferentes funções exercidas pelos pedagogos na educação formal.	Realizar leitura individual do texto referente à atuação dos pedagogos na EPT. Resolver e compartilhar as respostas do roteiro de estudo 1 com base nos textos que tratam da atuação do pedagogo na EPT.	Data Show; Slides; Textos impressos (artigos);	Pelas repostas do roteiro de estudo 1 a partir da leitura dos textos, verificar nos apontamentos feitos pelos participantes a necessidade de mudança na sua atuação como pedagogo.

Plano de ação

Tema: Formação continuada de professores
Tempo: 4 horas (3 presencial e 1 à distância)

Encontros	Resultados pretendidos de aprendizagem	Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Recursos	Avaliação
2º **RE - 02**	Refletir sobre as ações desenvolvidas para formação continuada de professores da EPT no campus;	Realizar uma roda de conversa sobre formação continuada de professores, tendo como questões norteadoras: o que você compreende sobre formação continuada de professores e que elementos devem ser observados quando pensamos ações dessa natureza.	Registrar numa folha de papel sua compreensão sobre formação continuada de professores.	Papel A4; Caneta;	A partir das falas dos sujeitos, verificar a compreensão que eles têm sobre formação continuada de professores.
		Relato de experiência com formação continuada de professores – prof. colaboradora (C1).	A partir do relato de experiência, refletir como tem sido vivenciado o processo de formação continuada de professores da EPT no campus Rio Branco.	Slides; Vídeo.	
	Conceituar e identificar os diferentes tipos de formação continuada de professores.	Apresentação sobre formação continuada de professores.	Realizar leitura dos textos V e VI e responder o roteiro de estudo (RE-2).	Cópia de texto; Estudo dirigido; Computador; Data show;	Pelas respostas no roteiro de estudo que mostre o conceito e identificação dos diferentes tipos de formação continuada de professores.

Plano de ação

Tema: A EPT em diferentes contextos
Tempo: 4 horas (3 presencial e 1 à distância)

Encontros	Resultados pretendidos de aprendizagem	Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Recursos	Avaliação
3º **RE - 03**	Identificar as características da EP de acordo com seu contexto histórico.	Realizar uma breve apresentação sobre o percurso histórico da EP no Brasil. A partir do estudo sobre a trajetória da EP no Brasil fazemos alguns questionamentos: • O que compreendemos sobre educação profissional e tecnológica? • Qual modelo de EPT é proposto hoje nos IFs?	Ouvir a apresentação realizada sobre a EP no Brasil. Registrar (roteiro de estudo) as principais características da EP de acordo com seu contexto histórico.	Slides; Quadro; Pincel; Data Show; Roteiro de estudo.	A partir da apresentação e discussão feita sobre o percurso histórico da educação profissional no Brasil, por meio dos apontamentos e registro (no roteiro de estudo), demonstrar as características da EP de acordo com seu contexto histórico.
	Conhecer os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais.	Apresentar um documentário sobre os institutos federais.	Realizar leitura dos textos, identificando os princípios que orientam a EPT nos IFs com base no roteiro de estudo (RE-3)	Cópia de textos; Roteiro de estudo; Vídeo.	Pelas respostas no roteiro de estudo, verificar se os participantes passaram a conhecer os princípios que orientam a EPT nos institutos.

Plano de ação

Tema: Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada de professores
Tempo: 4 horas (3 presencial e 1 à distância)

Encontros	Resultados pretendidos de aprendizagem	Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Recursos	Avaliação
4º **RE - 04**	Reconhecer a educação tecnológica como proposta de educação profissional para os IFs.	Roda de conversa sobre Educação Técnica e Educação Tecnológica Problematização: • O que você entende sobre educação técnica e educação tecnológica? • O IFAC promove uma educação técnica ou tecnológica?	Realizar leitura do texto (DURÃES, 2009) destacando os seguintes aspectos: • Conceito de educação técnica e educação tecnológica; • A diferença entre a educação técnica e a educação tecnológica; • Identificar as características da educação tecnológica; • A relação entre a educação tecnológica e o ensino médio integrado, ou seja, na Educação Técnica de Nível Médio. Registrar tais informações no RE-4 e socializar com o grupo.	Textos impressos; Quadro; Pincel; Gravador.	Apontamentos feitos pelos participantes, reconhecendo a educação tecnológica como proposta de EP para os institutos.
	Elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam na EPT a partir das discussões em torno da Educação Profissional e Tecnológica.	Apresentação de uma proposta metodológica para a construção do plano de formação continuada para professores que atuam na EPT com base nas discussões que já foram realizadas nos encontros anteriores.	Elaborar um plano de formação continuada para professores com base na metodologia apresentada (Arco de Magueres).	Papel A4; Caneta; Cartaz; Slides.	A partir da participação do grupo verificar o que entenderam sobre a metodologia através dos apontamentos de cada participante.

Plano de ação

Tema: Uma proposta de formação continuada de professores da EPT
Tempo: 4 h

Encontros	Resultados pretendidos de aprendizagem	Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Recursos	Avaliação
5º	Apresentar uma proposta de formação continuada para os professores elaborados a partir dos estudos realizados nos encontros. Elencar as contribuições que esses encontros proporcionaram para seu desenvolvimento profissional e pontos a serem melhorados.	Conduzir uma roda de conversar, no sentido proporcionar um momento para apresentação da proposta de plano de ação para formação continuada de professores da EPT e avaliação dos encontros pelo grupo. Proporcionar um momento de confraternização entre os participantes durante o encerramento desses encontros.	Compartilhar a proposta de plano de ação para formação continuada de professores da EPT. Realizar uma avaliação dos encontros (Questionário de avaliação) realizados no momento da roda de conversar, compartilhando dessa formar aspectos relevantes para sua formação profissional ou desenvolvimento profissional;	Câmera fotográfica; Data show; Slides; Lanche;	Verificar a proposta de plano de ação apresentada pelos participantes da pesquisa. Com base nas respostas dadas pelos participantes na ficha de avaliação, verificar as contribuições elencadas por eles e pontos a serem melhorados.

Referência

ACRE. **Resolução CONSU/IFAC nº 084, de 6 de novembro de 2015.** Dispõe sobre o regulamento das atribuições da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Acre: CONSU, 2015.

ALMEIDA, Adriana Neves de; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. O pedagogo e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa.

Revista Educitec, Manaus, n. 02, p. 1-8, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/PeyAXl>. Acessado em 20 Mar. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://goo.gl/WD1lEC>. Acesso em 20 mai. 2016.

BRANDT, A. G. et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista Eixo**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-74, mai. 2017.

CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

CARVALHO, Isabella Abreu. OS DESAFIOS DO PEDAGOGO NA FUNÇÃO SUPERVISORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 65-74, mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997/804>. Acesso em: 9 abr. 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina - Paraná. **Anais**... Londrina: EDUEL, 2009, p. 1-6.

DE SOUZA CARRIJO, Carolina Ribeiro et al. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2017.

DURÃES, M. N. **Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional**. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 34(3): p. 159-175, set/dez 2009.

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, p. 1-7, 2009.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; DO NASCIMENTO SILVEIRA, Denise. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, v. 9, 2012.

APÊNDICE E– Planos dos encontros

Plano do 1º Encontro

Duração do encontro: 4h

Tema: O papel do pedagogo.

Objetivo: Refletir sobre a atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica

Conteúdo: O pedagogo na EPT.

Metodologia

1. Acolhida: Leitura de um texto reflexivo “A lição do jardineiro”.
2. Momento de reflexão - Como estou sendo avaliado pela comunidade (professores, alunos, coordenadores, servidores não docentes, pais)? A comunidade escolar conhece o trabalho da COTEP? Que relação você estabelece entre o texto “A lição do jardineiro” e sua atuação profissional? (30min)
3. Realizar uma roda de conversar sobre o tema “O pedagogo”. Para tanto, partimos de alguns questionamentos: Quem é o pedagogo? Descreva você como pedagogo; registrar essas informações, compartilhar com os colegas e anexá-las no cartaz. (20 min)
4. Num segundo momento, apresentar e compartilhar com os pedagogos a proposta de trabalho a ser desenvolvida nos encontros – Planos de ação. (25 min)
5. Intervalo (15 min.)
6. Pesquisador - Apresentar de forma breve para participantes as diferentes funções exercidas pelos pedagogos na educação formal tendo como referência Libâneo (2010) e Pinto (2011) e as diretrizes que tratam da formação e atuação do pedagogo (50 min.);
7. Momento de reflexão – Com base nas discussões sobre a formação e atuação do pedagogo, teremos um momento de reflexão tendo como referência alguns questionamentos: Qual tem sido o nosso perfil de atuação como pedagogo? Como os autores descrevem o papel do pedagogo numa instituição educativa? (20 min)
8. Participante – Cada pedagogo vai ler um artigo sobre o papel do pedagogo na EPT, tendo como guia o roteiro de estudo (RE-1). (60 min).

9. Próximo encontro **-** teremos um momento onde cada pedagogo irá compartilhar as informações contidas nos artigos lidos sobre a atuação do pedagogo na EPT.

10. Avaliação do encontro – roda de conversar sobre o dia de estudo. (20 min.)

Recursos

Texto I, II, III e IV impresso (artigos), data show, slides, pincel, papel madeira.

Avaliação

A avaliação ocorrerá com base nas atividades desenvolvidas durante o encontro e na resolução do RE-1.

Referências

ALMEIDA, Adriana Neves de; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. O pedagogo e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Revista Educitec**, Manaus, n. 02, p. 1-8, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRANDT, A. G. et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista Eixo**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-74, mai. 2017.

CARVALHO, Isabella Abreu. OS DESAFIOS DO PEDAGOGO NA FUNÇÃO SUPERVISORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 65-74, mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997/804>. Acesso em: 25 abr. 2017.

DE SOUZA CARRIJO, Carolina Ribeiro et al. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2017.

Plano do 2º Encontro

Duração do encontro: 3h

Tema: Formação Continuada de professores da EPT.

Objetivo: Conceituar e identificar os diferentes tipos de formação continuada de professores.
Conteúdo: Formação continuada de professores

Metodologia

1. Apresentação das atividades a serem desenvolvidas no encontro. (20 min)
2. Atividade do encontro anterior – compartilhar as informações contidas nos artigos sobre a atuação do pedagogo na EPT e a entrega dos roteiros de estudo (30 min);
3. Estudo sobre formação continuada de professores. O estudo será iniciado com uma roda de conversa sobre o tema, no qual partiremos de alguns questionamentos: O que você compreende sobre formação continuada de professores? Que elementos ou aspectos devem ser levados em consideração para elaboração de uma proposta de formação continuada de professores? Solicitar que os participantes registrem em forma de um texto essas respostas. Em seguida, será feita a socialização das respostas (30 min);
4. Momento reservado para relatos de experiências sobre formação continuada de professores com a professora Sirley. (25 mim)
5. Intervalo (15 min.)
6. Breve exposição sobre o tema “Formação continuada: algumas estratégias para o desenvolvimento profissional docente” (40 min.).
7. Avaliação do encontro – roda de conversar sobre o dia de estudo. (15 min.)
8. Encaminhamentos – Realizar leitura dos textos indicados no RE-2 e resolver as questões propostas no roteiro. (5 min)

Recursos

Texto V e VI impressos (artigos), data show, slides, papel A4, caneta.

Avaliação

A avaliação será com base na participação dos sujeitos nas atividades propostas e na compreensão deles sobre o tema “Formação continuada de professores” a partir das leituras e discussões.

Referências

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina - Paraná. **Anais**... Londrina: EDUEL, 2009, p. 1-6.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; DO NASCIMENTO SILVEIRA, Denise. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

Plano do 3º Encontro

Duração do encontro: 3h

Tema: A Educação Profissional em diferentes contextos

Objetivo

Identificar as características da EP no Brasil de acordo com seu contexto histórico; Conhecer os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais.

Conteúdo: A EP nos institutos

Metodologia

1. Acolhida (10 mim.): Leitura colaborativa do poema “O operário em construção” (autor Vinícius de Moraes);
2. Momento de compartilhar e refletir sobre as informações registradas no roteiro de atividade 1; (20 min)
3. Momento de compartilhar e refletir sobre as informações registradas no roteiro de atividade 2; (20 min)
4. Assistir um documentário sobre os institutos federais (10 min);
5. Momento de reflexão sobre Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, partimos de alguns questionamentos: Qual o significado de Educação profissional e Tecnológica? Qual é o objetivo da EPT no contexto dos Institutos? O que os professores do campus compreendem sobre essa temática? Que ações podemos promover a respeito dessa temática para a formação continuada de professores? (35 min)

6. Intervalo – 15 minutos

7. Contribuições sobre Educação Profissional e Tecnológica – professora Dra. Josina Ribeiro (20 min);

8. A partir dessa apresentação e Leitura dos textos propostos, os participantes deverão identificar as principais características da educação profissional de acordo com seu contexto histórico, observando o roteiro de estudo (RE - 3): a quem se destinava esse tipo de educação, seu objetivo, o perfil de professores nessa modalidade de educação. Os participantes serão divididos em dois grupos: a EP antes da ditadura militar e pós-ditadura até a década de 90; (40 min)

9. Avaliação do encontro – Realizar uma roda de conversar para verificar as contribuições do encontro para a formação profissional do pedagogo (10 min.)

Recursos

Vídeo, slides, Datashow, atividade impressa, caneta, pincel

Avaliação

A partir das discussões e estudo sobre o contexto histórico da educação profissional no Brasil e no seu contexto atual nos institutos, verificar se os participantes identificam as características dessa modalidade de ensino de acordo com seu contexto histórico e se descrevem os princípios que orientam a ação educativa nos IF"s.

Referências

CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, v. 9, 2012.

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, p. 1-7, 2009.

Plano do 4º Encontro

Duração do encontro: 3h

Tema: Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada de professores

Objetivo:

- Reconhecer a educação tecnológica como proposta de educação profissional para os IFs.
- Elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam na EPT a partir das discussões em torno da Educação Profissional e Tecnológica

Conteúdo: A educação profissional técnica e tecnológica

Metodologia

11. Acolhida: Palavras de agradecimento (5 min)
12. Apresentação das atividades encaminhadas do encontro anterior – comentários sobre o vídeo e do poema “Operário em construção” (30 min);
13. Roda de conversa sobre Educação Técnica e Tecnológica, tendo como referência Durães (2009); (30 min);
14. Professora Arteme Vasconcelos - Apresentação sobre uma proposta metodológica para planejar ações voltadas a formação continuada de professores. (40 min)
15. Intervalo (15 min.)
16. Oficina para elaboração da proposta de plano de formação continuada de professores da EPT. (45 min)
17. Avaliação do encontro – roda de conversar sobre o dia de estudo. (15 min.)

Recursos

Computador, Data show, slides, papel A4, pincel, papel madeira.

Avaliação

A avaliação ocorrerá com base nas atividades desenvolvidas durante o encontro: participação nas discussões e na elaboração da proposta de formação continuada de professores da EPT.

Referências

DURÃES, M. N. **Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional**. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 34(3): p. 159-175, set/dez 2009.

Plano do 5º Encontro

Duração do encontro: 3h

Tema: Uma proposta de formação continuada de professores da EPT

Objetivo

- Promover um momento de apresentação da proposta de formação continuada para os professores da EPT elaborado pelo grupo a partir dos estudos realizados nos encontros.
- Avaliar as contribuições do Grupo de Estudo sobre EPT, bem como a possibilidade de elaboração de um plano de formação continuada para os docentes da EPT para seu desenvolvimento profissional, elencando sugestões, críticas e outras observações que possam contribuir para uma melhor definição do papel do pedagogo como formador de professores que atuam na Educação Profissional nos Institutos.

Conteúdo: Proposta de formação continuada de professores da EPT e avaliação dos encontros

Metodologia

10. Acolhida: Leitura de um texto reflexivo – Persistência. Que relação podemos estabelecer entre o texto e a nossa atuação profissional? Que lição você tira para você desse texto? (30 min)
11. Momento de compartilhar a proposta de formação continuada para os professores da EPT construída pelas pedagogas e a coordenadora da COTEP. Descreva como foi o processo de construção dessa proposta, destacando as dificuldades, necessidades, desafios e as contribuições desse processo para o seu desenvolvimento profissional. (30 min)
12. **Avaliação dos encontros**

a. Dinâmica do alfabeto – Solicitar que os participantes escolham uma letra do alfabeto, e esta expressará o sentimento que o participante teve dos encontros. (30 minutos)

13. Intervalo – (15 minutos)
14. Leitura colaborativa do texto - Educação como oportunidade ao êxito: outros tempos, outros desafios (M. S. CORTELLA) (30 min).
15. Aplicação do questionário avaliativo dos encontros. (30 minutos)
16. Momento reservado para os agradecimentos (pesquisadora – 15 minutos).

Recursos
Texto impresso, formulário (questionário avaliativo), cartaz, letras do alfabeto impressa e pincel.

Referências
CORTELLA, Mario Sérgio. Educação como oportunidade ao êxito: outros tempos, outros desafios. Disponível em: <https://goo.gl/9rrud3>.

> “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem”. “Mudar é complicado, mas se acomodar é perecer”
>
> Filosofo Heráclito

Anexo

Dinâmica do Alfabeto

A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**
K	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**	**Q**	**R**	**S**	**T**
U	**V**	**W**	**X**	**Y**	**Z**	**Nome:** _____			

APÊNDICE F – Roteiro de Estudo 1

ROTEIRO DE ESTUDO – 1 (RE – 1)

Descrição geral

O estudo nesse encontro terá como foco o papel do pedagogo. Para tanto, será utilizada as legislações e textos (artigos) que tratam da formação e atuação desse profissional, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica.

Objetivo

Identificar as diferentes áreas de atuação do pedagogo, revendo seu perfil de atuação na Educação Profissional e Tecnológica

Material de estudo

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/PeyAXl>. Acessado em 20 Mar. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://goo.gl/WD1lEC>. Acesso em 20 mai. 2016.

ACRE. **Resolução CONSU/IFAC nº 084, de 6 de novembro de 2015.** Dispõe sobre o regulamento das atribuições da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Acre: CONSU, 2015. Disponível em:

1- Com base nas normas que regulam a formação e atuação do pedagogo, nós estamos aptos a realizar que tipo de atividade?

_____

_____

_____

_____

_____

Material de estudo

Texto III- DE SOUZA CARRIJO, Carolina Ribeiro et al. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e tecnologia: algumas análises. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2017.

Texto IV- BRANDT, A. G. et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista Eixo**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-74, mai. 2017.

Texto V- ALMEIDA, Adriana Neves de; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. O pedagogo e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Revista Educitec**, Manaus, n. 02, p. 1-8, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Texto VI- CARVALHO, Isabella Abreu. OS DESAFIOS DO PEDAGOGO NA FUNÇÃO SUPERVISORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 65-74, mar. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997/804>. Acesso em: 9 abr. 2017.

2- Com base na leitura do texto proposto, descreva o perfil de atuação do pedagogo apresentado no artigo.

_____

_____

_____

3- A partir das discussões realizadas em torno do perfil de atuação do pedagogo na EPT, pensando a relação pedagogo e professores, o docente do seu campus conhece o papel do pedagogo técnico? Que ação poderia ser proposta para proporcionar um maior esclarecimento para os professores sobre o papel do pedagogo nos IFs?

_____

_____

4- Qual o título do artigo que você leu? Com base nesse artigo, registre e destaque os pontos mais relevantes sobre o papel do pedagogo da EPT.

_____

_____

_____

_____

5- A partir das discussões em torno dos textos sugeridos para leitura, como avalia sua atuação como pedagogo no campus?

_____

_____

_____

6- Em que contribuiu a discussão desse tema para sua formação e atuação profissional?

_____

_____

_____

_____

Avaliação

Pela produção do painel a partir da leitura dos textos, verificar nos apontamentos feitos pelos participantes o perfil de atuação dos pedagogos na educação profissional e a necessidade de mudança na sua atuação como pedagogo.

APÊNDICE G – Roteiro de Estudo 2

ROTEIRO DE ESTUDO – 2 (RE – 2)

Descrição geral

Nesse estudo, iremos conhecer o significado de formação continuada de professores, destacando sua importância e identificando outras possibilidades de formação continuada que vá além de um processo de treinamento dos professores.

Objetivo

Conceituar o termo formação continuada de professores e identificar a escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Material de estudo

Texto V- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina - Paraná. **Anais**... Londrina: EDUEL, 2009, p. 1-6.

Texto VI – PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; DO NASCIMENTO SILVEIRA, Denise. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

Orientações

1- Leia o texto V.

O texto de Chimentão (2009) trata do significado e da importância da formação continuada docente para o exercício da prática pedagógica de qualidade e, principalmente para transformação da mesma. E traz elementos que contribuem para refletirmos sobre uma proposta de formação continuada significativa para o professor. A partir da leitura do texto, quais elementos devem ser considerados quando propomos ou elaboramos uma proposta de formação continuada para professores?

_____
_____
_____
_____
_____

2- Leia o texto VI

Pinto et. al (2010) trazem uma discussão em torno do conceito de formação continuada de professores, como forma de contribuir e superar uma perspectiva de formação de mero treinamento e instrumentalização dos professores.

3- Os textos V e VI destacam que, a formação continuada de professores deve estar conectada as necessidades reais do cotidiano do professor, levando-os a um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica. Pensando nisso, que ações têm sido desenvolvidas, no sentido de os professores conhecerem os fundamentos e princípios que sustentam a concepção de Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais?

_____
_____
_____
_____
_____

4- Qual modelo de formação continuada de professores é proposto nos textos? Qual a sua opinião sobre o modelo de formação continuada proposto?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5- Que ação poderia ser proposta para verificar o entendimento dos professores sobre o conceito de educação profissional e tecnológica e o papel dos Institutos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Avaliação

A avaliação se dará com base nas discussões feitas a partir das leituras dos textos, tendo como ponto de partida as questões do roteiro de estudo que devem ser respondidas e registradas em documento escrito a ser entregue no final do encontro.

APÊNDICE H – Roteiro de Estudo 3

ROTEIRO DE ESTUDO – 3 (RE – 3)

Descrição geral

Nesse encontro buscaremos discutir sobre a educação profissional no Brasil em diferentes contextos, identificando suas principais características. Além disso, trataremos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos IFs, buscando verificar os princípios que orientam as ações educativas nesse espaço de formação.

Objetivo

Conhecer o contexto histórico da educação profissional no Brasil e os princípios que orientam a EPT nos Institutos Federais.

Material de estudo

Texto VII- CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

Texto VIII- TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, v. 9, 2012.

Texto IX - PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. T&C Amazônia, p. 1-7, 2009.

Entre as três referências acima mencionadas, qual foi indicada para leitura e resolução do RE-3?_____

1- Com base nas discussões na leitura do artigo e nas discussões realizadas sobre Educação Profissional e Tecnológica, identifique as características da educação profissional de acordo com seu contexto histórico, conforme quadro abaixo:

a) A educação profissional no início do século XX (Escola de Aprendizes e Artífices) tinha como:
Objetivo - _____
Seu público alvo era: _____

Havia uma relação entre educação profissional e ensino propedêutico? Justifique.

_____
_____
_____
_____

b) **Reformas de Capanema, nesse período a educação profissional tinha como:**
Objetivo - _____

Seu público alvo era: _____

Havia uma relação entre educação profissional e ensino propedêutico? Justifique.

_____
_____
_____
_____

c) A Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71

Objetivo - _____

Seu público alvo era: _____

Havia uma relação entre educação profissional e ensino propedêutico? Justifique.

_____
_____
_____
_____
_____

2- Como você analisa a proposta de educação profissional e tecnológica nos institutos federais? Ela tem alguma semelhança ou diferença da proposta educação profissional abordada pelo Decreto-Lei nº 2.208/1999? Quais?

_____
_____
_____

_____

_____

3- Os professores do campus, que atuam no curso integrado, conhecem a proposta de educação profissional e tecnológica pensada para os institutos? Você sabe qual a visão de educação profissional e tecnológica eles têm? Que ação é necessária para verificar esse cenário?

_____

_____

_____

_____

4- Na sua opinião, que proposta de atividade poderia ser desenvolvida com os docentes para conhecer de forma sistemática a proposta de Educação Profissional e Tecnológica nos institutos?

_____

_____

_____

_____

Avaliação

A avaliação ocorrerá com base nas leituras e discussões dos textos em grupo, na sala de aula. As questões que irão nortear as discussões serão as que estão presentes nesse roteiro de estudo, onde os participantes deverão registrar suas respostas e entregá-la no final do encontro.

APÊNDICE I – Roteiro de Estudo 4

ROTEIRO DE ESTUDO – 4 (RE – 4)

Descrição geral

Nesse estudo, iremos conhecer e identificar a diferença entre Educação Técnica e Educação Tecnológica. Além disso, caracterizar a Educação Tecnológica e sua relação com o Educação Técnica de Nível Médio Integrado.

Objetivo

Reconhecer a educação tecnológica como proposta de educação profissional para os IFs.

Material de estudo

Texto X- DURÃES, M. N. **Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional**. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 34(3): p. 159-175, set/dez 2009.

1. Realize a leitura do texto acima observando e registrando os seguintes aspectos:
   a) Historicamente a Educação Profissional no Brasil tem acontecido de que forma?

      _____
      _____
      _____
      _____
      _____

   b) De acordo com Durães (2009), qual a diferença entre educação técnica e educação tecnológica?

      _____
      _____
      _____
      _____
      _____

c) Que relação pode estabelecer entre a Educação Tecnológica e a Ensino Médio Integrado.

_____

_____

_____

_____

2. A partir dos estudos realizados em torno da Educação Profissional e Tecnológica, que ações podemos promover para contribuir na formação continuada de professores da EPT, no sentido de divulgar a proposta de Educação Profissional e Tecnológica para os institutos.

_____

_____

_____

_____

Avaliação

A avaliação ocorrerá com base nas leituras e discussões dos textos em grupo, na sala de aula. As questões que irão nortear as discussões serão as que estão presentes nesse roteiro de estudo, onde os participantes deverão registrar suas respostas e entregá-la no final do encontro.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Nome: _____

1. Os temas abordados durante os encontros foram significativos para sua formação e atuação profissional?

( ) sim ( ) Não

2. Suas expectativas para o encontro foram atendidas?

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito

3. Como você avalia o tempo (frequência dos encontros e duração) destinado aos encontros:

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito

4. Pra você, o que significou participar desses encontros?

5. Com base nas discussões realizadas nos encontros, o que você considera como sua aprendizagem mais significativa.

6. Qual sua opinião sobre a metodologia adotada nos encontros (leitura reflexiva, Roda de conversa, leitura de artigos, roteiro de estudo, vídeos)?

7. O que você melhoraria nas atividades desenvolvidas nos encontros? Dê sua sugestão.

8. Quais as contribuições desses encontros para sua atuação profissional?

9. Após a participação nestes encontros, quais, para você, são os desafios enfrentados no processo de construção do plano de formação continuada para professores da EPT?

10. Como você avalia a comunicação entre pesquisadora e participantes?

11. Aponte algumas dificuldades que você encontrou durante os encontros.