

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

NELMA LOUREIRO PEREIRA

**A COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS COMO ESPAÇO SOCIAL EM
CONSTRUÇÃO E A DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE
DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MANAUS – AM

2017

NELMA LOUREIRO PEREIRA

**A COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS COMO ESPAÇO SOCIAL EM
CONSTRUÇÃO E A DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE
DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação do Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

MANAUS – AM

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

P436c Pereira, Nelma Loureiro.

A coordenação das ciências humanas como espaço social em construção e a dinâmica da formação continuada no ambiente de trabalho: desafios e possibilidades. / Nelma Loureiro Pereira. – 2017.

130 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação continuada. I. Leal, Davi Avelino. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 371.33

NELMA LOUREIRO PEREIRA

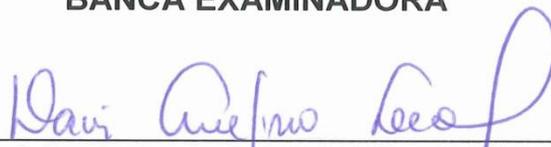
A COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS COMO ESPAÇO SOCIAL EM
CONSTRUÇÃO E A DINÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE DE
TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

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.

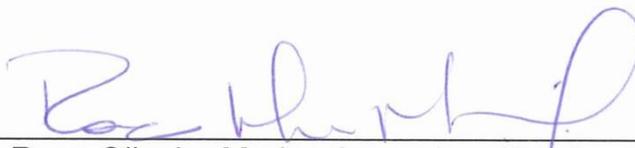
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de
Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 14 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Davi Avelino Leal – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



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



Profa. Dra. Ana Lúcia Vieira – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

A minha mãe, que me ensinou a nunca desistir dos desafios e a enfrentar os obstáculos da vida com determinação e coragem, confiando profundamente em Deus.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter concedido a graça de percorrer caminhos que proporcionaram um enriquecimento pessoal e profissional.

A Nossa Senhora, nossa mãe, por sempre está ao meu lado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Davi Avelino Leal, por ser uma pessoa admirável, pela oportunidade de compartilhar não só fontes bibliográficas, mas cada um dos momentos que se transformaram em grande aprendizagem, pela confiança, pelo apoio, pelos diálogos, pelas lembranças.

A coordenadora do programa de mestrado, Prof.^a Dra. Rosa Oliveira Martins Azevedo, pelas contribuições enriquecedoras e pelo apoio.

A Prof.^a Dra. Ana Lúcia Vieira, pela atenção e colaboração dedicada a nossa pesquisa.

Aos professores do programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, por todos os momentos de construção do conhecimento.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e colaboração com a pesquisa, as lembranças e as experiências vividas serviram de fonte para a construção do trabalho.

Aos amigos que incentivaram o ingresso no programa de mestrado e ajudaram nos primeiros passos.

Aos colegas da turma 2015 que proporcionaram bons momentos durante o curso, dividindo as alegrias e incentivando nos momentos difíceis.

Aos colegas da turma 2014 que muitas vezes serviram de exemplo e incentivo para a caminhada e aos colegas da turma 2016, que compartilharam algumas etapas da trajetória do mestrado.

A equipe da secretaria, pela atenção, por sempre está disposta a ajudar em todos os momentos do processo de formação.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram através do seu trabalho para que essa trajetória fosse possível.

*“O que passou não conta?
Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho.
Publicamente andando.*

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi (o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

*(Thiago de Melo,
Faz escuro, mas eu canto, 1999)*

RESUMO

Conceber que a formação continuada de professores pode acontecer em diferentes lugares, de diferentes maneiras e que as ideias acerca do tema podem proporcionar um avanço ou uma estagnação nesta discussão, contribuiu para que fosse escolhida uma pesquisa de cunho qualitativo acerca da trajetória da Coordenação das Ciências Humanas, na tentativa de investigar a possibilidade desse espaço social ser um dos responsáveis pela formação continuada dos professores que atuam na educação básica, com os cursos técnicos profissionalizante do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, no Campus Manaus Centro. Assim, para atingir o objetivo geral, foi necessário estabelecer alguns pontos na trajetória da coordenação em relação aos professores, definindo-se desta maneira os objetivos específicos que não só localizaram a Coordenação das Ciências Humanas (CCH) no contexto histórico do IFAM/CMC, mas também identificaram as experiências pessoais e profissionais que influenciam na atuação dos professores do ensino médio. Por fim, foram evidenciadas as ações da Coordenação das Ciências Humanas e a parcela de comprometimento com a formação continuada docente, embora em fase de consolidação, em um processo incipiente que exige ainda muita atenção. A investigação foi iniciada através das leituras bibliográficas, o que propiciou uma base para a escolha da metodologia, ou seja, da abordagem utilizada para atingir e concretizar os objetivos e as questões propostas. Para realizar a pesquisa optamos pela metodologia da história oral temática, e pela técnica da entrevista individual com roteiro semiestruturado. Essa decisão permitiu uma articulação entre o que estava sendo descoberto (coleta de dados) e as teorias que fundamentavam o trabalho. Toda a investigação realizada pretendeu conhecer o espaço social das Ciências Humanas e suas ações destinadas para a formação continuada dos professores. Neste percurso foram percebidos os desafios que deveriam ser enfrentados para a concretização de um trabalho destinado à formação continuada docente. Conseguir mudar a concepção do grupo de professores acerca da formação continuada no ambiente de trabalho exige muita habilidade e disposição por parte dos envolvidos neste processo, visto que não há um único lugar para que a formação aconteça nem uma única maneira de se realizar a formação continuada docente. De posse desse conhecimento, foi possível visualizar algumas possibilidades durante a investigação, oportunidades dentro da escola capazes de contribuir para que o problema começasse a ser solucionado. O material obtido através das entrevistas foi analisado com base na técnica de interpretação dos dados, o que permitiu fazer uma redução do mesmo através da separação de trechos e frases, que após a interpretação proporcionou considerações que serviram de alicerce para a construção do resultado da pesquisa. Ao final das investigações constatou-se a necessidade de: discutir as diferentes maneiras de proporcionar formação continuada docente; criar um espaço destinado para a formação continuada de professores, independente das ações realizadas durante o ano letivo, transformar os dados coletados em uma proposta que colaborem com as ações e com a mudança de concepção de formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Espaço Social. Coordenação das Ciências Humanas. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

To conceive that the continuous formation of teachers can happen in different places, in different ways and that the ideas about the theme can provide an advance or a stagnation in this discussion, contributed to the selection of a qualitative research about the history of the Coordination of Sciences Humanas, in an attempt to investigate the possibility of this social space to be one of those responsible for the continuing education of teachers who work in basic education, with the technical courses of Integrated Higher Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM, in the Campus Manaus Center. Thus, to reach the general objective, it was necessary to establish some points in the coordination trajectory in relation to teachers, thus defining the specific objectives that not only located the Coordination of Human Sciences (CCH) in the historical context of the IFAM / CMC, but also identified personal and professional experiences that influence the performance of high school teachers. Lastly, the actions of the Coordination of Human Sciences and the commitment of continuing education were evidenced, although in the process of consolidation, in an incipient process that still requires a lot of attention. The research was initiated through bibliographical readings, which provided a basis for the choice of methodology, that is, the approach used to achieve and achieve the goals and issues proposed. To carry out the research, we chose the methodology of the oral history, and the technique of the individual interview with semi-structured script. This decision allowed an articulation between what was being discovered (data collection) and the theories underlying the work. All the research carried out aimed to know the social space of the Human Sciences and its actions destined for the continuous formation of the teachers. In this course were perceived the challenges that should be faced for the accomplishment of a work destined to the continued teacher training. Achieving a change in the teachers' conception of continuing training in the work environment requires a lot of skill and willingness on the part of those involved in this process, since there is no single place for training to take place, nor a single way of continuing training teacher. With this knowledge, it was possible to visualize some possibilities during the investigation, opportunities within the school able to contribute so that the problem began to be solved. The material obtained through the interviews was analyzed based on the technique of interpretation of the data, which made it possible to reduce it through the separation of phrases and sentences, which after the interpretation provided considerations that served as a foundation for the construction of the research result . At the end of the research the need was to: discuss the different ways of providing continuous teacher training; to create a space destined for the continuous formation of teachers, independently of the actions carried out during the school year, to transform the data collected in a proposal that collaborate with the actions and with the change of conception of continuous formation

Palavras-chave: Continuing education of teachers. Social Area. Coordination of Human Sciences. Integrated High School.

LISTA DE SIGLAS

CCH	Coordenação das Ciências Humanas
CEB	Coordenação da Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CMC	Campus Manaus Centro
DAEF	Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores
DAIC	Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação
DAINFRA	Departamento Acadêmico de Infraestrutura
DPI	Departamento Acadêmico de Processos Industriais
DQA	Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo do Instituto Federal do Amazonas	31
Figura 2 – Mapa com a distribuição dos campi do Instituto Federal do Amazonas.....	35
Figura 3 – Quadro com o percurso da história oral no processo de entrevista.....	48
Figura 4 – Quadro com organograma da Coordenação de Educação Básica.....	77
Figura 5 – Foto do busto de Moacir Andrade exposta no Museu.....	79
Figura 6 – Linha do tempo da Coordenação das Ciências Humanas.....	87
Figura 7 – Quadro da estrutura de trabalho da Coordenação das Ciências Humanas.....	103
Figura 8 – Quadro da estrutura de trabalho para a Coordenação das Ciências Humanas.....	105
Figura 9 – Quadro com o ciclo da ação	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	13
CAPÍTULO 1 - OLHAR	
HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO PROFISSIONAL.	27
1.1 Um pouco da história da Rede Federal e do Instituto Federal do Amazonas.....	27
1.2 O professor do Ensino Técnico de nível Médio Integrado	36
CAPÍTULO 2 - ESCUTAR	
AS MEMÓRIAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	40
2.1. A viagem metodológica da investigação.....	43
2.2. Os elementos fundamentais da investigação.....	49
2.3. O espaço social da investigação.....	51
2.4 Os sujeitos da pesquisa e a técnica da entrevista.....	52
2.4.1 Os sujeitos pesquisa.....	52
2.4.2 A técnica da entrevista.....	53
2.5 O resultado da análise de dados.....	55
CAPÍTULO 3 - COMPREENDER	
ALGUMAS HISTÓRIAS E A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS	
HUMANAS.....	67
3.1 Relatos das memórias: a construção do histórico da Coordenação das Ciências Humanas.	68
3.2 “Eu acho que só enriquece...”: o trabalho da Coordenação das Ciências Humanas e a formação continuada dos professores	88

3.2.1 O debate sobre a precarização do trabalho	91
3.2.2 A semana do meio ambiente.....	95
3.2.3 As projeções de filmes: a parceria com o Grêmio Estudantil	97
3.2.4 A semana cultural.....	99
3.3 “Que fosse o máximo da interdisciplinaridade...” – a Coordenação das Ciências Humanas e os projetos futuros.....	106
CAPÍTULO 4 – PROPOR	
DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AO PRODUTO FINAL	112
4.1 Em busca de uma solução.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE - A.....	128
APÊNDICE - B	129
APÊNDICE - C	130

INTRODUÇÃO

*“Procure conhecer-se, por si próprio.
Não permita que outros façam seu caminho por você.
É sua estrada, e somente sua. Outros podem andar ao seu lado,
mas ninguém pode andar por você.”
(Código de Ética dos Índios Norte-Americanos)*

As memórias sempre nos proporcionam viagens agradáveis através do tempo. Experiências vividas e acontecimentos que muitas vezes resultam em suspiros, sorrisos e até mesmo em boas gargalhadas. Embora algumas pessoas discordem, pois se ressentem de lembranças tristes, afirmamos que mesmo estas recordações taciturnas nos trazem de voltas instantes de interação e harmonia com momentos marcantes.

A rememoração conduz as pessoas a uma reflexão da sua vida, do seu desempenho na posição social que ocupa. Afinal, nossa existência se constitui em acontecimentos variados no trajeto da nossa história. Cecília Meireles (1901-1964), em seu poema “Silenciosas lembranças” faz a seguinte pergunta no primeiro verso: “De que são feitos os dias?” A hábil escritora responde a questão através dos versos seguintes da mesma estrofe: “De pequenos desejos/ Vagarosas saudades/ Silenciosas lembranças”. E ainda estende a refutação aos versos das outras três estrofes que completam a ideia: “Entre mágoas sombrias/ Momentâneos lampejos/ Vagas felicidades/ Inatuais esperanças./ De loucuras, de crimes/ De pecados, de glórias/ Do medo que encadeia/ Todas essas mudanças./ Dentro deles vivemos/ Dentro deles choramos/ Em duros desenlaces/ E em sinistras alianças.”

Para a poetisa, são de lembranças que os nossos dias se constituem, lembranças tristes ou alegres, silenciosas ou barulhentas. Talvez não só de recordações, mas principalmente delas os nossos dias são feitos. As ocorrências de hoje serão lembranças amanhã. Ficarão guardadas na memória.

O leitor não precisa se irritar indagando se o trabalho versa sobre literatura, especificamente sobre Cecília Meireles. Não caro leitor, o trabalho não trata de questões literárias, nem de nenhuma obra específica da escritora acima citada. O poema explicitado serviu para ilustrar a entrada do nosso tema, pois afinal, foi através das lembranças, das memórias de pessoas que a investigação foi constituída, ganhou um formato. O poema foi utilizado como deixa para o início dessa história.

O fio da meada

Abordar a questão da formação continuada de professores na sociedade atual implica discutir também uma série de problemas intrínsecos a esta temática: as políticas públicas destinadas à educação, o projeto político pedagógico da escola, o tempo destinado a atividade de formação continuada, a concepção da direção da escola acerca da formação continuada dos professores etc. Assim, nessa incansável e constante procura por atualização no campo profissional, o professor muitas vezes é obrigado a acompanhar e atender todas as exigências que lhes são impostas, constituindo uma ideia errônea da sua posição na sociedade na qual está inserido.

Considerando que nos dias atuais é inaceitável falar em formação docente dissociada da temática da prática da pesquisa, concebe-se que pesquisar não é mais uma tarefa exclusiva de alguns agentes sociais, esta atividade pode ser desenvolvida por pessoas do nosso cotidiano que tenham interesse e estejam realmente imbuídas de todas as etapas necessárias para que o trabalho seja realizado de maneira correta e satisfatória.

Observar os acontecimentos que geram inquietações pode representar a possibilidade de uma investigação. Ter um questionamento para ser averiguado é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa. Em seguida vem a busca de respostas pertinentes à problemática inicial, o que permite instaurar as etapas da investigação, constituindo-se assim, a pesquisa.

Dito desta maneira, a atividade de pesquisa parece uma missão facilmente realizável, mas na prática as coisas não acontecem com essa mesma tranquilidade. Muitas vezes o pesquisador encontra muitos obstáculos em seu caminho e acaba comprometendo alguma das atividades que desenvolve, ou mesmo, excluindo a pesquisa.

Além do problema para ser investigado, o pesquisador deve ser persistente em sua caminhada e não desistir no primeiro obstáculo que encontrar. Mesmo que encontre uma pedra no meio do caminho, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) em seu poema “No meio do caminho”, publicado em 1928 na Revista de Antropofagia. Se olharmos por um ângulo mais otimista, veremos que as pedras fazem parte da aventura da pesquisa, acabam dando um sabor diferente para o desafio.

Desta maneira, nasceu o desejo de investigar alguns pontos enigmáticos existentes no processo de formação continuada docente. Pode-se dizer que durante vários anos a

experiência profissional acumulada, possibilitou-nos observar a postura dos professores antigos e dos recém formados, além do desempenho dos mesmos no ambiente escolar.

Na tentativa de encontrar respostas para os meus questionamentos fui traçando o meu percurso nas estradas do magistério, nas quais comecei bem cedo. Ainda adolescente dei os primeiros passos e fiquei encantada com as belezas do caminho, que embora tenha suas pedras, suas dificuldades e desafios, apresentou também seus atrativos.

De origem humilde, não venho de uma família com um histórico no mundo das letras. Meus pais possuíam apenas o curso primário, hoje seria o fundamental I. Minha mãe chegou a concluir esta etapa dos estudos, meu pai nem concluiu. Por parte do meu pai tinha um tio que era professor de Língua Estrangeira. Do lado materno uma prima que era formada na área do magistério e chegou a atuar. As gerações posteriores da família trilharam os caminhos acadêmicos, com algumas exceções.

O fato de não ter concluído os estudos não foi obstáculo para minha mãe colocar os filhos no mundo das palavras. Cedo ingressei neste maravilhoso universo, com poucos livros é claro, pois as condições financeiras em casa eram escassas, mas nem por isso deixei de aproveitar cada oportunidade que tinha quando um livro caía em minhas mãos. Lembrei agora de Clarice Lispector (1920-1977) em sua obra “Felicidade Clandestina” (1971), que só pelo título nos convida a uma leitura. Assim, minha mãe foi a primeira facilitadora no campo educacional. Ela não permitiu que nenhuma professora alfabetizasse os seus filhos. Quando ingressávamos na escola, já sabíamos ler e escrever.

Desta maneira trilhei os diversos caminhos em busca de uma formação mais adequada para minha atuação. Após o magistério, ingressei no mundo do trabalho e posteriormente fui aprovada no vestibular da Universidade do Amazonas. O leitor não precisa se apressar em rabiscar o papel escrevendo a palavra Federal, pois não foi um esquecimento, na época em que ingressei para o curso de Licenciatura, a universidade era conhecida como UA, somente depois passou a ser UFAM.

Passei bons momentos nesta universidade, de 1988 a 1997 cursei duas licenciaturas. A primeira, Licenciatura Plena em Pedagogia – Orientação Educacional e a segunda, também via vestibular, Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa. Tive excelentes professores, que ensinaram, orientaram e inspiraram a minha caminhada. Professores que ficaram guardados na memória, e de quem, gosto sempre de lembrar.

O período da formação de nível superior também foi com muitas dificuldades, mas com muita alegria. Era um prazer degustar aqueles textos, livros, trabalhos acadêmicos, pois os olhava como uma preparação para o amanhã. Aquilo era preciso. Encontramos muitas pedras no caminho, mas nenhuma grande o suficiente para me fazer desistir dos meus objetivos. Essa foi outra lição que aprendi com minha mãe, nunca desistir, lutar sempre e lutar de cabeça erguida acreditando em Deus.

Durante os cursos de graduação, trabalhava com turmas do Ensino Fundamental I, 1ª a 4ª série em escolas particulares da cidade. Ao leitor detalhista, alerto que a Lei n.º 11.274/06 do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não é desta época. Quando a mesma entrou em vigor, já estava atuando no corpo técnico da escola. Por isso escrevi 1ª a 4ª série. Neste período já chamava a minha atenção o comportamento de alguns colegas de profissão. Não estou falando do comportamento pessoal, mas sim do profissional: o compromisso com os alunos, a responsabilidade com a profissão, e principalmente a vontade de continuar estudando, ou seja, a formação continuada. Escutei por diversas vezes colegas fazerem a seguinte pergunta quando se tratava de algum curso ou palestra: “eu sou obrigada a ir?”.

Essa pergunta sempre me fazia pensar: obrigada ninguém é, mas trata-se da formação do professor, no caso cada um tem uma parcela de responsabilidade nesta formação. A escola, o professor, o governo, a sociedade, todos os envolvidos com a educação. Afinal, fazer educação é pensar coletivamente, não dá para pensar no individual. Fazer educação é pensar no todo sem esquecer nenhuma das partes que compõem este todo. Pensar educação não é tarefa para qualquer um ou para todos, é tarefa para quem vive e faz educação. Para quem está realmente envolvido, para quem sabe ensinar e aprender. Fazer educação não é fácil.

A esta altura o leitor pode está pensando: que palavras bonitas, que discurso bem convincente, possuem certa pitada de política. E para este pensamento a contestação pode ser da seguinte maneira: realmente caro leitor, o discurso tem um quê de política porque pensar e fazer educação envolve um ato político. Não se pode pensar educação dissociada da política. Todos precisam entender isso, e entender que fazer política não é fazer politicagem, armação como muitos fazem.

Por causa desta minha concepção fui criticada em muitos lugares, escutando frases irônicas como: “você pensa que vai mudar o mundo.” “Deixa de ser boba, fica querendo fazer tudo certinho, você não vai conseguir nada com isso.” “Não precisa se preocupar com esses alunos, você enrola com o conteúdo, eles que se virem nas outras séries.” “Eu não estou nem aí, o problema é deles.”

Consciente de que o tempo não pára e de que eu não poderia ser apenas mais uma, dei continuidade a caminhada em busca de um degrau a mais em minha formação. Em virtude da jornada de trabalho em algumas ocasiões, não concluí dois cursos de especialização: um em “Produção Textual” – UFAM, (2002) período no qual assumi a coordenação pedagógica da escola (CNEC), e o outro em “Atendimento Grupal” – Faculdade Objetivo (2003), quando assumi a direção da mesma escola. Os horários das aulas coincidiam com o horário do trabalho, ficando complicada a minha saída da escola. Tive que optar entre trabalhar e estudar e não dava para ficar desempregada. Não desisti da luta, isso jamais. Às vezes você precisa fazer escolhas, recuar hoje um passo, para avançar amanhã em dois. Segui trabalhando e procurando uma nova oportunidade para os meus objetivos. Em 2004 encontrei um curso de especialização em “Gestão Escolar”, na Faculdade Salesiana Dom Bosco. O horário se adequava perfeitamente.

No período em que estive na direção da escola aproveitei a oportunidade para reorganizar algumas ideias e criar outras. Passei por diversas aprendizagens e sempre procurei ajudar o professor dentro do contexto que estávamos vivendo. Conheci diversos professores que estavam sempre em busca de orientação, de uma formação mais sólida para colaborar com a sua atuação, mas também conheci professores que não se interessavam mais em aprender algo novo. Professores antigos com uma mente jovem, bem disposta para caminhar por muito tempo e docentes ainda nos primeiros passos da carreira do magistério com uma mente bem antiga, cansada antes mesmo de começar a jornada.

Foi um verdadeiro desafio, pois vivíamos novidades todos os dias, aliás, em escola sempre há uma novidade, não tem espaço para a monotonia. Quando não são os alunos a criarem situações inesperadas, o corpo docente ou o técnico administrativo se encarregam de prepararem a cena. Portanto, o cargo de diretora proporcionou momentos inesquecíveis, especialmente em relação à formação continuada dos professores. Aprendi muito com o comportamento dos professores e mesmo tendo assistido a muitas cenas inacreditáveis, continuei presumindo que é possível realizar um bom trabalho no interior de uma escola, que é possível ministrar uma ótima aula se a minha finalidade for o aprendizado dos alunos e que também é possível reivindicar seus direitos sem prejudicar os direitos alheios. Sempre haverá o outro, por isso é que não se pode pensar educação de forma isolada, pensar no individual. Educação é coletividade, no pensar e no fazer, do mesmo jeito que pensar em formação continuada de professores também é pensar na coletividade, no grupo como um todo.

Eis o grande problema, ou seja, pensar na coletividade, pensar no outro. A grande maioria pensa no individual, pensa no eu e nunca em nós. E sempre estão insatisfeitos, mesmo quando seus desejos são atendidos.

Quando assumi a direção do colégio, já possuía experiência como professora na Educação Básica, no ensino fundamental I e II, incluindo também o ensino médio. Também já fazia parte do meu currículo o trabalho com curso profissionalizante no SENAC. Não posso omitir que a relação entre a formação (teoria) e a atuação (prática) proporcionou muitos momentos de aprendizagens, mas incomodou bastante, a ponto de sentir a necessidade de continuar esta estrada alçando novos vôos e adentrando nas trilhas do ato de pesquisar. A pesquisa como parte da prática educacional modifica a concepção e permite às pessoas entender de maneira mais clara o ato de inquirir, de tentar descobrir respostas.

Entre perguntas (o começo) e respostas (o fim).

Não direi que meus questionamentos não possuíssem um pouco de ingenuidade no início da estrada do magistério, sem muito embasamento teórico, sem possuir um pouco de crítica em relação às políticas públicas, seguíamos a estrada buscando resolver problemas surgidos sem associá-los a outros fatores. Mas o tempo me ensinou a ficar ainda mais observadora com as coisas ao meu redor. Aprendi muitas lições ao trilhar as estradas da vida em busca de uma formação cada vez mais sólida. Aos poucos fui aperfeiçoando os meus questionamentos, explicitando uns, calando outros, pois a vida nem sempre é fácil e você não pode falar tudo que pensa.

O caminho ensina a resistir diante de certos obstáculos, que muitas vezes não se configuram necessariamente em uma pedra, literalmente falando. As pedras da estrada podem ser representadas pelas pessoas do seu convívio diário, as determinações do chefe, a dominação subjacente nas ações. Diante desses problemas aprendemos a resistir. Fazer uso do discurso da resistência, o discurso oculto¹.

Entre as observações, os discursos da resistência e o exercício do poder durante o período em que estive atuando em escolas, em muitas ocasiões prestar atenção com mais detalhes ao comportamento dos professores com os quais convivi durante muitos anos em diferentes escolas, foi um exercício diário. Os resultados na maioria das vezes nos incomodavam, chegando até mesmo a nos assustar, pois se percebia em alguns momentos

¹ SCOTT. James C. **A dominação e a arte da resistência**- discursos ocultos. Lisboa: Letra livre, 2013.

uma lacuna na formação inicial docente, o que dificultava a identificação do professor com o seu ambiente de trabalho, comprometendo assim o seu desempenho. Em outros momentos detectava-se uma grande aversão por parte do professor ao trabalho desenvolvido no espaço escolar. Ou uma resistência em conhecer mais profundamente a metodologia necessária para alcançar resultados positivos e satisfatórios.

Que fique claro para o leitor que não estou responsabilizando apenas o professor por causa desse problema. Quando é abordada a questão da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, somos conscientes de que se trata apenas da ponta do iceberg, pois a temática é muito mais complexa.

Enfim, esses acontecimentos foram chamando minha atenção dia após dia, e tudo isso nos instigou a investigar a formação continuada dos professores. Suas dificuldades e implicações na prática pedagógica cotidiana, especialmente daqueles que possuem um tipo de formação e atuam em cursos técnicos diferentes da sua área, como é o caso dos docentes dos cursos técnicos de nível médio integrados da instituição.

Essas observações que surgiram no percurso da caminhada educacional concomitante às reflexões acerca da formação continuada do professor percorreram várias séries, em diversos componentes curriculares, em diferentes níveis de ensino e em espaços diversificados no interior de várias instituições educacionais, o que permitiu organizar as ponderações e eleger apenas um dos vários caminhos, para ser contemplado pela investigação. Assim, optei em estudar a educação básica, especificamente a área das Ciências Humanas. A área das exatas e biológicas não seria o meu campo de atuação.

Elegi este campo, por acreditar que o mesmo configura-se na base, no suporte de todas as outras áreas do conhecimento. Os componentes curriculares que compõem esta área, isto é, a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia contribuem muito para a interação entre os diferentes espaços sociais, ou seja, a construção de um espaço de relações de troca e interações entre os seus agentes sociais e os de outras áreas, que participam das ações pedagógicas.

Ao ingressar em 2015 na instituição, ocupando um cargo na área administrativa e meses depois iniciar a trajetória na pós-graduação no programa do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, foi possível começar a pesquisa. Embora o projeto inicial tenha passado por algumas alterações, a ideia de investigar a formação docente posterior a graduação continuou.

Ainda que não estivesse atuando na parte pedagógica, diretamente em sala de aula, mantinha contato com os professores e estudantes, com certo distanciamento, o que facilitou a observação dos acontecimentos e a análise dos dados coletados. Ao mesmo tempo a minha formação acadêmica possibilitou a compreensão de alguns comportamentos visualizados durante a investigação. Assim, o fato de está atuando fora da sala de aula não dificultou a realização da pesquisa, da mesma maneira que a minha formação acadêmica também não atrapalhou, ao contrário do que possa parecer, permitiu perceber a necessidade de algumas mudanças.

As mudanças no projeto foram necessárias, serviram para fortalecer o alicerce da pesquisa. Assim, contamos três momentos nesta trajetória: o projeto inicial ao ingressar no programa de mestrado, depois os primeiros passos da investigação teve o apoio da abordagem etnográfica, com a seleção das técnicas da observação participante, da entrevista e da análise documental, mas ao constatar que esse tripé estava comprometido em virtude dos obstáculos encontrados na coleta de dados, decidimos mudar de estrada, ou seja, optamos por outra metodologia que fosse mais adequada ao material que estava sendo encontrado. Passamos a trabalhar com a história oral temática como metodologia da pesquisa. As memórias, as lembranças e as rememorações foram a fonte dos dados da investigação.

Com base não só nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos, mas também nas experiências vividas nas diversas instituições de ensino das quais compomos o corpo administrativo e pedagógico, nas últimas décadas, decidi enveredar na minha pesquisa pelo caminho da formação continuada docente. Mas por que a formação continuada? Exatamente porque ao receber o professor na escola sabíamos que ele possuía uma formação inicial, um diploma de curso superior. Mas não era uma formação definitiva como alguns pensavam.

No dia a dia da escola percebíamos que alguns não possuíam experiência em sala de aula, outros tinham essa prática, mas não atuavam adequadamente com a profissão, não possuíam o chamado “jogo de cintura”. Então era preciso tentar resolver o problema, sendo necessárias providências para descobrir e preencher a lacuna deixada pela formação inicial.

Diante desse cenário não podíamos deixar de reconhecer os bons professores que também fizeram parte desses caminhos. Professores que demonstravam dedicação, boa vontade, tinham suas dificuldades também, porém estavam dispostos a aprender. Professores

que nos levavam a acreditar que era possível mudar. Esses professores também foram inclusos nas observações, pois representavam o lado opostos dos demais colegas.

No universo de questionamentos, outras perguntas foram sendo elaboradas: será que a responsabilidade é apenas do curso de formação inicial? Não estaria faltando também um pouco de interesse e dedicação por parte dos professores iniciantes? Às vezes é muito fácil culpar o outro pelos nossos erros, ou pela nossa falta de dedicação. Culpados ou inocentes, o que nos preocupava era resolver o problema, ou seja, oferecer condições para que os professores conseguissem atuar de forma adequada, era preciso ensinar, escutar, acompanhar, fazer alguma coisa para ajudá-los. Não foi fácil! Creio que consegui ajudar alguns, com quem troquei conhecimentos, com outros tenho a leve impressão que perdi meu tempo. Eles não eram professores! Estavam apenas passando uma chuva na profissão, como costumavam dizer.

Iniciadas as orientações, definimos que a investigação seria na Coordenação das Ciências Humanas, área anteriormente pensada. Assim, após o tema, estabeleceu-se que a pesquisa seria desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, precisamente no CMC e com os professores que compõem a área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) desta unidade.

Definir o IFAM como cenário da pesquisa não foi uma decisão difícil de ser tomada, pois associamos o desejo de investigar a problemática da formação continuada dos professores que atuam na educação básica, especificamente no Ensino Médio, ao ambiente de trabalho no qual estamos atuando. Portanto, houve a união de dois desejos: pesquisar a formação continuada dos professores dentro do nosso ambiente de trabalho.

Com o cenário determinado, o processo seguiu com a etapa da identificação do problema e da construção do objeto da pesquisa. Os primeiros passos foram direcionados para explicitar o que queríamos saber em relação ao tema, o que queríamos investigar. Portanto, como problema da pesquisa ficou a questão da consolidação da Coordenação das Ciências Humanas como um espaço social de formação continuada de professores desta área. De que maneira a Coordenação das Ciências Humanas pode promover a formação continuada dos professores do Ensino Técnico de nível Médio Integrado, do IFAM/CMC? Parecia importante saber se este espaço social poderia contribuir para o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica docente, além de influenciar o processo de aprendizagem.

Assim, tornaram-se evidentes o problema da pesquisa e o objeto de estudo. O primeiro elemento está exposto acima e o segundo está intrinsecamente relacionado, ou seja, o problema e o objeto da investigação confundem-se, completam-se, pois, definiu-se como objeto de estudo da pesquisa a Coordenação das Ciências Humanas e conseqüentemente seus componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, como um espaço social (espaço de relações, de lutas, de trocas de experiências) capaz de promover a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado.

Sendo assim, evidenciam-se também os sujeitos da investigação, isto é, os professores dos componentes curriculares citados no parágrafo anterior. Na ocasião da coleta de dados a área das Ciências Humanas no IFAM – Campus Manaus Centro era composta por 11 professores: 4 - História, 3 - Geografia, 2 - Filosofia e 2 - Sociologia. Vale ressaltar que o professor coordenador dessa área, já está incluso neste grupo. Desta equipe, apenas os que tinham mais conhecimento do trabalho da coordenação, que planejaram os eventos efetivados nos últimos três anos, participaram da pesquisa, sendo um total de nove professores da coordenação da área de humanas, incluindo o coordenador da época, além do coordenador da educação básica. Este último foi incluído por possuir um vasto conhecimento acerca do trabalho deste grupo ao longo dos anos. Assim, realizamos as entrevistas com dez docentes.

De posse do problema continuamos o caminho para a etapa seguinte: a elaboração do objetivo geral e dos objetivos específicos. Visando compor de maneira lógica a investigação, traçamos como objetivo geral, investigar a Coordenação das Ciências Humanas para verificar a possibilidade desse espaço social ser capaz de oferecer formação continuada para os professores da área.

Para atingir o objetivo geral, foi necessário analisar alguns pontos importantes na trajetória da coordenação em relação aos professores, por isso definiu-se os objetivos específicos que inicialmente localizaram a Coordenação das Ciências Humanas (CCH) no contexto histórico do IFAM/CMC, assimilando-a como um espaço social responsável pela formação continuada de professores;

Através das entrevistas, além dos problemas pedagógicos narrados pelos professores da Coordenação das Ciências Humanas no IFAM/CMC, foram identificadas também as experiências pessoais e profissionais que influenciam nos desempenhos dos professores do ensino médio. Por fim, ficaram evidentes as ações da Coordenação das Ciências Humanas e a parcela de comprometimento com a formação continuada docente, embora ainda em fase de consolidação, em um processo incipiente que exige ainda muita atenção. A prioridade das

ações do grupo não é a formação continuada, porém a mesma encontra-se subjacente nessas atividades, visto que à medida que há uma preparação para um evento com os alunos, os docentes precisam planejar e estudar o conteúdo, enfim, recebem uma formação para isso,

A investigação foi iniciada através das leituras bibliográficas, o que propiciou uma base para a escolha da metodologia, ou seja, da abordagem utilizada para atingir e concretizar os objetivos e as questões propostas. Vale ressaltar que durante as buscas realizadas nas bibliotecas, por materiais que abordassem o tema investigado, percebemos que não havia disponíveis trabalhos voltados especificamente para nossa pesquisa, isto é, a coordenação da área das ciências humanas na última etapa da educação básica. Encontramos muitos artigos, dissertações e teses acerca da coordenação pedagógica, de reuniões pedagógicas, da formação inicial e continuada docente, do tempo e do espaço destinado para formação docente.

O material encontrado acerca do tema coordenação de área compreendia um nível mais elevado da educação, tratava da questão dos cursos de graduação e pós-graduação, ou seja, outras etapas do ensino. Desta maneira, fizemos leituras diversificadas, selecionando textos que enriquecessem nossa pesquisa, separando artigos e livros que contribuíssem para ampliar nossas ideias. Entre os textos estudados, havia aqueles que abordavam o tema ciências humanas, mas era referente à área do conhecimento e não especificamente sobre a coordenação da área de humanas na educação básica.

A bifurcação no caminho

No momento de decidir pela metodologia que seria utilizada, a ideia inicial foi pela etnografia. Seria uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, apesar dos conhecimentos acerca de outras metodologias que se aproximavam muito da proposta apresentada. Naquele instante, a novidade pareceu a mais adequada. Mesmo sabendo que a procura por material de estudo seria mais intensa, mas não nos sentimos intimidados. Enfim, a investigação teria uma abordagem etnográfica e utilizaria as técnicas da observação participante, da entrevista, da análise de documentos e de recursos audiovisuais obtidos na coleta de dados, para a descoberta de informações pertinentes à elaboração dos questionamentos iniciais da pesquisa.

Desta maneira seguimos a caminhada, carregada de expectativas e intensificando as leituras, pois a etnografia ainda era novidade e uma metodologia recente na área educacional. Elaborando os questionários, discutindo as ideias dos textos, tentando manter contato com os

sujeitos da pesquisa e procurando materiais capazes de fornecer informações para responder aos objetivos traçados, foi assim que nesta trajetória aconteceram: o seminário de projetos e meses depois a etapa da qualificação. Em ambos os momentos do mestrado a investigação estava orientada pela metodologia etnográfica, tudo apontava para este caminho.

Foi um caminho um tanto tortuoso, mas cheio de descobertas interessantes para o que estávamos investigando. Entre essas revelações estava o reduzido número de documentos escritos a respeito do nosso objeto de estudo. Isto significa dizer que a Coordenação das Ciências Humanas não possuía nenhum registro escrito das suas ações. Mesmo alguns dos entrevistados tendo indicado fontes para localização de documentos, nada foi encontrado.

Embora a etnografia tenha sido o início do caminho, a base que contribuiu para obter as primeiras informações coletadas, não se pode negar que a inexistência de documentos escritos criou um clima de preocupação. Sentíamos que a base, o tripé da etnografia estava sofrendo um abalo, isto é, dos três pontos de apoio da metodologia escolhida, apenas um estava correspondendo, que era a entrevista. Estaria tudo perdido? O que fazer visto que estávamos muito avançados na pesquisa, próximos da linha de chegada. Seria possível trocar de metodologia no andar da carruagem?

O trabalho foi intenso, caro leitor, mas foi possível a troca de metodologia. Enquanto procurávamos respostas para as nossas angústias, a carruagem continuava seguindo seu rumo no caminho indicado anteriormente, a etnografia. Em um determinado momento do trajeto, avistou-se uma bifurcação na estrada, que permitiu a troca de caminho. Assim, passamos da estrada terrestre da etnografia para a estrada fluvial da história oral.

O atencioso leitor pode estar se perguntando: mas por que demoraram tanto para mudar de metodologia? Por que insistir em um caminho que não estava dando resultados? Nesse momento, peço licença ao leitor para mais uma vez fazer uso da literatura e refutar o questionamento. Era preciso mudar, mas com cautela, sabendo exatamente o que se deseja e para onde seguiríamos. Clarice Lispector no poema *Mudanças* argumenta: “Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.”

A mudança não foi apenas na metodologia, ela também influenciou no trajeto que iríamos seguir. Se na etnografia estávamos percorrendo estradas, cruzando trilhas, com a história oral decidimos navegar. A trajetória seria agora realizada seguindo as curvas do rio, sentindo o vento bater no rosto, sem escapar da força do banzeiro em algumas ocasiões.

Um novo caminho estava diante dos nossos olhos, mas o material obtido na coleta de dados estava resguardado, poderia ser utilizado tranquilamente, sem prejuízos. Das técnicas escolhidas para o trabalho com a etnografia, continuamos com a entrevista, pois foi através das narrativas docentes que conseguimos compor o material para análise da investigação. Trabalhar a história oral como metodologia em nossa pesquisa foi uma decisão adequada para o momento que enfrentávamos, pois, proporcionou a oportunidade de aperfeiçoar a capacidade de escutar e compreender os outros, além de colaborar com uma reorientação do olhar.

Escutar. Compreender. Olhar. Três palavras que além da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, serviram como bússola para a análise do material obtido. Uma história que teve início na qualificação e foi levada a sério, fazendo parte da investigação. Assim, após o estudo dos termos, das análises do material adquirido, a pesquisa foi dividida em quatro partes: o olhar que corresponde ao primeiro capítulo. O escutar correspondendo ao segundo capítulo. O compreender, relativo ao terceiro capítulo e finalizando a dissertação, o propor que enfatiza o quarto capítulo.

A primeira parte apresenta o capítulo de abertura do trabalho, intitulado “História e memórias do ensino profissional” Trata da contextualização do cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. O capítulo aborda um pouco da trajetória da rede federal de educação profissional e tecnológica. Nesta parte encontra-se o olhar². O olhar sobre a história da instituição, sobre o espaço social no qual está inserida a coordenação das ciências humanas que serviu de objeto de estudo para a investigação. O olhar sobre as memórias que revelaram detalhes importantes para descobertas fundamentais. Não se trata apenas de ver, mas sim de olhar a instituição, olhar os seus agentes sociais, olhar os acontecimentos. É preciso olhar diariamente as ações, as práticas docentes. Neste capítulo também é lançado um olhar, ou seja, é abordado de maneira sucinta o ensino técnico de nível médio integrado.

Na segunda parte está localizado o capítulo dois, intitulado: “As memórias e os caminhos metodológicos da investigação.” Neste momento é elucidada a metodologia utilizada na pesquisa e cada detalhe que compôs a investigação. No sinuoso percurso dos rios da história oral, através das narrativas dos professores foi possível conhecer a história da

² O olhar, segundo Márcia Tiburi, “é mediado, lento, porque remete a uma reflexão, enquanto o ver é imediato, desatento. Ver é um “olhar” frio, sem interesse, com propósito de apenas tomar conhecimento de que algo existe, mas sem necessariamente internalizar a sua existência. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado.” (TIBURI, 2005)

coordenação, construir os registros e aperfeiçoar a capacidade de escutar³. Não era suficiente apenas ouvir o professor. O ato de escutar a cada um dos entrevistados permitiu fazer novas descobertas.

Na terceira parte do trabalho, encontra-se o capítulo três, denominado de “Algumas histórias e a trajetória da coordenação das ciências humanas.” É o momento de explicitar o histórico da coordenação e as ações desenvolvidas pela mesma. A palavra aqui é compreender⁴. Não desejávamos somente entender os acontecimentos, mas compreender os eventos realizados pela equipe docente da área de humanas identificando em cada um deles o que se destina aos discentes e a parte que é direcionada aos docentes. Não era o momento de entender, mas sim compreender cada passo.

O resultado da investigação, ou seja, o produto da dissertação compõe o quarto capítulo, intitulado “Das experiências narradas ao produto final.” Neste espaço explicamos a proposta que surgiu durante o período da coleta de dados, sendo aperfeiçoada à medida que a pesquisa avançava. As respostas dadas pelos docentes possibilitaram a elaboração de um trajeto a ser percorrido pela equipe. Após a conclusão da pesquisa, o que fica para a coordenação da área de humanas é uma proposta de ação que poderá oferecer um espaço e um tempo determinado para que a formação continuada dos professores possa acontecer mais tranquilamente e de forma organizada.

Na parte destinada às considerações finais ressaltamos que as ideias do início da trajetória investigativa contribuíram para as reflexões a partir dos relatos docentes. Os pensamentos que possibilitaram a revisão de alguns conceitos construídos anteriormente, também permitiram reconstruir concepções com base nos dados da pesquisa. Observamos ainda que: os objetivos traçados foram atingidos à medida que as interpretações se efetivaram visualizando assim os projetos futuros da coordenação das ciências humanas.

³ Escutar requer mais que ouvir, ou seja, a pessoa tem que prestar atenção ao assunto, entender do que se trata, perceber o que foi dito, sentir as palavras, memorizar o assunto, opinar, levar em consideração e agir ou não em conformidade. (www.educacao.cc)

⁴ Compreender requer questionamento, perguntas e a busca pelas respostas. Para compreender não se pode ser apático, conformado, estagnado. (www.educacao.cc)

CAPÍTULO 1 - OLHAR

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ENSINO PROFISSIONAL

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

Paulo Freire

A viagem começa pela contextualização do espaço social no qual a pesquisa foi desenvolvida, visto que localizar o leitor no ambiente que serviu de cenário para o trabalho é fator importante para a compreensão do processo.

Assim, na tentativa de proporcionar uma melhor visualização do contexto, apresentamos um pouco da trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica concomitante ao histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/CMC.

1.1 Um pouco da história da Rede Federal e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

A longa trajetória de desenvolvimento da rede federal de educação profissional no Brasil teve início no governo do presidente Nilo Peçanha (1906-1909), com o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. A partir desta data foi instituída a rede federal composta por 19 “*Escolas de Aprendizes Artífices*”, implantadas em 19 capitais do país. Estava criado, no século XX, o ensino técnico-profissional no país, entusiasmando a formação de mão de obra para a indústria.

Vale ressaltar que antes da criação das escolas de aprendizes artífices já existia o ensino profissionalizante no país, mas não de forma sistematizada como passava a ser a partir de 1909. Segundo Souza (2013):

É necessário [...] esclarecer 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. A questão é que o que existia até então eram escolas que ministravam o ensino profissional de maneira empírica, onde a relação ensino-trabalho não era racionalizada, o que se propunha para as escolas criadas pelo Decreto-Lei nº 7.566, pois com a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices se buscou uma alteração nesta maneira empírica de se formar os aprendizes. (p. 2)

Isso não garantia que os filhos da classe trabalhadora teriam uma educação de qualidade, que atendesse realmente aos seus interesses. A preocupação do governo em diferentes momentos da história, sempre foi em primeiro lugar a educação das elites detentoras do poder, assim a educação do povo nunca ocupou um lugar de destaque nas políticas públicas. Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) argumentam que:

Na educação apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desempregados. (p. 32)

Criar escolas com a finalidade de oferecer ensino profissionalizante não significava sanar as condições de desigualdades que era oferecida para o povo. Na realidade essa ação apenas reproduzia a situação de injustiça entre as classes sociais, não alterando em nada as condições econômicas da classe operária. O tempo transcorreu e as escolas de aprendizes artífices foram sofrendo muitas modificações em todo o país. As necessidades governamentais falavam mais alto, então as reorganizações eram implantadas, alterando desde a estrutura organizacional das mesmas, inclusive até o nome, passando a ser conhecida por Liceu Industrial, depois Escola Técnica, em seguida por Escola Técnica Federal. Este período foi marcado por muitos acontecimentos não só na história da educação brasileira, mas também na vida de milhares de pessoas envolvidas neste processo. Otranto (2010) argumenta que:

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. (p. 90)

É evidente que a educação sempre esteve a serviço do poder, pois não há mudança no campo educacional se não for para atender alguma necessidade econômica do país, se não for de interesse do governo. Os planos dos dirigentes não priorizam a formação completa do povo, isso não é interessante, o que realmente importa é a permanência das classes sociais na mesma posição, ou seja, que os detentores do poder perpetuem o tipo de distribuição de renda que há em nossa sociedade capitalista. A educação serve para essa reprodução.

Mas já a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante

papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32-33)

A história da rede federal seguiu seu curso, promovendo as modificações nas escolas de ensino profissionalizante de acordo com as necessidades da economia nacional e também segundo os acordos firmados com o mercado internacional. Durante este período várias leis da educação foram criadas, entre elas a Lei n.º 5.692/71, que estabelecia a obrigatoriedade no ensino profissionalizante no 2º grau e a Lei n.º 7.044/82 que veio para terminar com a profissionalização obrigatória no 2º grau. Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012):

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n.º 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir o então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. (p.34)

Nesta trajetória, a classe dominada acreditava que as mudanças ocorridas no âmbito educacional visavam melhorar a situação econômica dos trabalhadores, permitindo uma formação capaz de proporcionar o ingresso no mercado de trabalho. Mas a realidade era outra, era cruel e desumano se pensarmos em questão de igualdade, de direito a ter acesso a uma educação superior de qualidade.

Não é difícil perceber que para entender o que acontece na educação é preciso entender o que acontece no cenário político econômico do país. É necessário acompanhar a história da sociedade. Não é possível separar educação dos outros segmentos da sociedade, todos estão interligados, por isso que a sociedade precisa entender que o objetivo do governo nunca será oferecer uma educação de qualidade, crítica, libertadora para as classes menos favorecidas. O que o governo deseja é perpetuar a sociedade do jeito que ela está, com as mesmas divisões de classe, sem permitir que os desfavorecidos ascendam socialmente.

Talvez não seja difícil perceber tudo isso, talvez seja muito trabalhoso lutar sozinho pelos seus sonhos e os sonhos de muitos que não desejam sair da sua zona de conforto, que muitas vezes percebem que as políticas públicas estão erradas ou mesmo inexistentes, mas que não podem ou não querem se aborrecer. Enfim, a rede federal continuou sua expansão ao longo dos anos, apresentando um discurso para a população carente e mantendo bem disfarçado seus verdadeiros interesses.

Assim chega-se à década de 1990 com vários movimentos nas instituições de ensino técnico que almejavam uma mudança na estrutura curricular, além de discutir as necessidades regionais das mesmas. Desta maneira a Lei n.º 8.984 oficializa essas mudanças:

No ano de 1994, a Lei Federal n.º 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e abre caminho para que as agrotécnicas federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos CEFET só ocorre efetivamente a partir de 1999. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, s/d, p. 14)

Saindo um pouco do cenário nacional e direcionando a história para o ambiente local, podemos situar a instituição no período da administração do professor Raymundo Luiz de Salles Teixeira (1991 a 1995), grande incentivador de cursos que contribuíssem para a formação do docente, do técnico administrativo e também do discente. Sua gestão recebeu maior destaque neste aspecto. Atualmente o referido professor é o responsável pela Coordenação da Educação Básica (CEB).

O tempo passou rápido e com ele novas mudanças chegaram à instituição, trazendo novidades determinantes para o desenvolvimento do ensino na escola. Em 1999, de acordo com o Ministério da Educação acontece a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica. Essa ação havia sido iniciada em 1978, apenas foi retomada em 1999. Nesse período também de acordo com o MEC é assinado um acordo entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com a finalidade de implantar o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

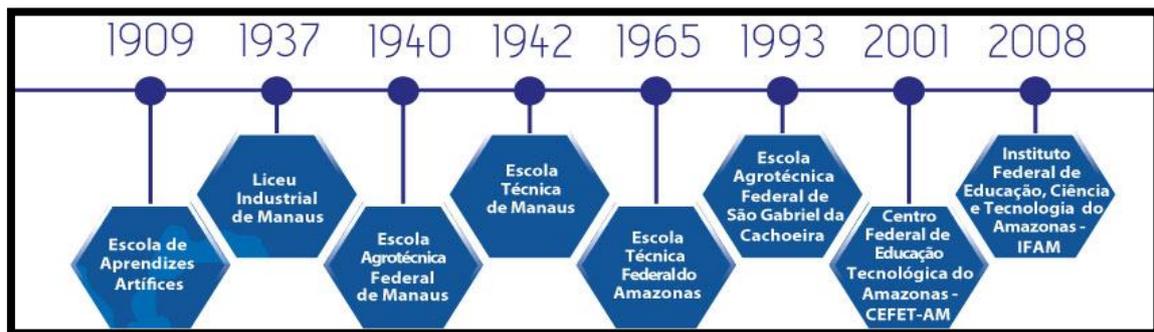
Durante o segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, são criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). O inciso IV no artigo 5º ressalta a criação do Instituto Federal do Amazonas:

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: [...]
IV – Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e São Gabriel da Cachoeira.

Entre os agentes sociais que compartilhavam nesse processo de mudanças, o mesmo ambiente profissional, muitos alunos, professores, técnicos da educação e demais funcionários administrativos todos guardaram muitas lembranças de tudo que vivenciaram no cotidiano do espaço social, no qual desempenhavam suas funções. Memórias que fizeram e ainda fazem parte da sua história de vida.

A linha do tempo exposta abaixo explicita claramente a trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, passando por todas as etapas e respectivas datas que marcam a transformação ocorrida no processo ao longo dos anos, até chegar ao ano de 2008, quando é transformado em Instituto Federal.

FIGURA 1 – Linha do tempo do Instituto Federal do Amazonas



Fonte: www2.ifam.edu.br/instituicao

Nesses noventa e nove anos de percurso (1909 – 2008), desde a criação da rede federal de educação profissional até o momento da criação dos institutos federais diversos interesses nacionais e internacionais foram atendidos prioritariamente nos diferentes governos que fizeram história no país. As várias modificações pelas quais a educação profissional percorreu não garantiram ótimas condições de trabalho para os professores, nem boas instalações no espaço pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A realidade em cada fase era a mesma não somente a nível nacional, mas também local, ou seja, no Amazonas as coisas não foram diferentes, e as precárias condições de instalação e de trabalho estiveram presentes desde o início. Nunes de Mello (2009) argumenta que:

O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, estabelecia que, na falta de edifícios pertencentes ao governo federal, os governos dos estados deveriam ceder o prédio para a instalação das Escolas de Aprendizes Artífices. Assim ocorreu no Estado do Amazonas. Mas os prédios públicos cedidos para as escolas do Estado eram de condições precárias, como a Chácara Afonso de Carvalho: prédio inadequado ao ensino, insalubre e distante, sem nenhum tipo de transporte coletivo. (p.25)

Percebe-se que nas distintas fases pelas quais a educação profissional no Brasil percorreu, é possível identificar que tudo foi resultado das necessidades econômicas do país, ou seja, desde a fase inicial da criação da rede federal de educação profissional, existiam

interesses políticos, econômicos e educacionais nessa iniciativa, o que não é nenhuma novidade.

O país precisava se desenvolver economicamente e para que isso acontecesse, necessitava que os diferentes setores da sociedade estivessem preparados para atender as exigências do mundo do capitalismo. As fábricas precisavam de mão de obra barata, o comércio dependia de mercadorias, mas faltava mão de obra qualificada. Assim, as classes menos favorecidas passaram a ser preparadas para atenderem a solicitação do mercado, resultando em um modelo de educação profissional.

Portanto, o cenário era adequado para tomar a decisão que parecia ser perfeita, pois atenderia a todos. Com esses argumentos cria-se uma rede de educação capaz de oferecer uma formação profissional ao filho do trabalhador, garantindo assim, o desenvolvimento econômico do país. Segundo Silveira (2010) “a concepção de educação profissional que se tornou hegemônica, articulada aos interesses do capitalismo central, é a de uma formação aligeirada da força de trabalho, de modo a atender as constantes mudanças da produção capitalista.” (p. 114)

Ao longo do processo de desenvolvimento do país este modelo de educação profissional foi recebendo diversas mudanças, sempre com o objetivo de satisfazer o mercado capitalista, sem pensar se o modelo educacional imposto era o melhor para o trabalhador.

Neste contexto fica evidente que a formação oferecida aos filhos da classe trabalhadora deveria mantê-los longe de uma igualdade social, fora do alcance de uma universidade, de uma formação de nível superior. De acordo com Bourdieu (2008):

Assim, a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a representação de sua neutralidade, que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. (p. 236)

Os Institutos Federais de educação no modelo que conhecemos hoje, nasceram praticamente no ano de 2009, pois a Lei de criação das referidas instituições corresponde ao antepenúltimo dia de 2008, quando o presidente da república assina o documento, iniciando uma nova fase na história da educação profissional no país.

Pode-se ressaltar que os Institutos Federais surgem no cenário educacional com característica diferenciada em relação a outros espaços educacionais. Os mesmos apresentam

um modelo novo de educação e assumem dentro deste processo de mudanças mais responsabilidades com o ensino. Bentes e Oliveira (2013) afirmam que:

Na análise do Ministério da Educação, os Institutos Federais constituem um novo modelo de educação profissional e tecnológica, estruturado sobre o potencial dos Centros Federais de Educação (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. (p. 263)

Esse novo modelo de educação profissional apresenta mudanças não só na questão estrutural organizativa, mas também na proposta curricular, pois não poderia haver mudanças administrativas deixando isolada a área pedagógica. Segundo Pacheco (2011) o desenho curricular da educação profissional e tecnológica proposta é:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar:

- educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
- ensino técnico em geral;
- graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições. (p. 23)

Outro ponto importante de ser destacado é o fato dos Institutos Federais constituírem-se em instituições oriundas de uma agregação, uma associação entre várias outras instituições de ensino técnico. Segundo Otranto (2010):

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. (p. 90)

Com características diferenciadas que passaram a compor o novo cenário de educação profissional do país, os Institutos Federais ganham aos poucos mais espaço constituindo parte da realidade educacional brasileira.

Conhecer a história da educação profissional no Amazonas é até certo ponto conhecer a história do IFAM, visto que a antiga Escola Técnica, depois CEFET-AM começa a sua trajetória acolhendo a Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Manaus. Percebe-se desta maneira, que a história do Instituto Federal do Amazonas se mistura com a história da Educação Profissional no Amazonas, que deu início às suas atividades no dia 01 de outubro

de 1910, na Chácara Afonso de Carvalho, com os cursos de sapataria, marcenaria, tipografia e desenho. As atividades de educação profissional na cidade tiveram endereços diferentes até se instalarem definitivamente no endereço atual. As instalações do IF-AM na Avenida Sete de Setembro datam de 1941 aos dias atuais. Vale ressaltar que antes de ser instalado neste endereço definitivamente, o instituto percorreu outras ruas, foi fixado em outros endereços.

Desde quando foi transformado em Instituto Federal de Educação do Amazonas, o estabelecimento de ensino cumpre suas obrigações com a educação profissional, num período de quase dez anos, oferecendo educação para uma clientela que busca oportunidades melhores por meio do conhecimento sistematizado.

Atualmente os cursos destinados aos alunos da Educação Básica, ou seja, os alunos do Ensino Médio Integrado são os seguintes: Informática, Eletrotécnica, Mecânica, Edificações e Química. É importante deixar claro que esta relação de cursos pertence ao Campus Manaus Centro, as demais unidades pertencentes ao Instituto Federal do Amazonas, apresentam outros cursos, de acordo com a clientela e suas estruturas.

Igual a tantas outras espalhadas pelo país, a escola que era referência na área do ensino profissional na cidade de Manaus, não ficou, nem poderia ficar, de fora das mudanças propostas pelo governo federal, e a conhecida Escola Técnica – ETFAM – que já havia sido transformada em CEFET-AM, agora também estava inclusa na expansão da rede federal de educação profissional, experimentando mais uma vez um processo de mudança na sua história. Passava a ser agora um estabelecimento de ensino que além de oferecer educação básica (Ensino Médio) passava a ofertar também cursos de graduação, ou seja, modificava-se um estabelecimento de ensino, disponibilizando cursos superiores, sendo o foco as licenciaturas e os cursos de tecnologias.

Em 2008, o Estado do Amazonas contava com três instituições federais que proporcionavam aos jovens o Ensino Profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas uma no Distrito Industrial de Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, mas todas as instituições de referência de qualidade no ensino. Por meio do Decreto Lei Nº 11.892 essas três instituições passam a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (www.ifam.edu.br/instituicao)

Assim, dentro desse contexto, o IFAM é composto em sua estrutura organizativa por uma reitoria criada a partir de uma das etapas da transformação, pelas instituições que já existiam e apenas

se uniram para atender as exigências da proposta do governo federal e pelos campi que foram criados em virtude do Plano de Expansão do Instituto Federal.

Dessas mudanças ocorridas na estrutura organizativa surgem novas denominações para as unidades. Assim, o antigo CEFET – AM passou a ser denominado de Campus Manaus Centro. A unidade do Distrito Industrial que todos conheciam como Unidade de Ensino Descentralizada – UNED Manaus, recebeu o nome de Campus Manaus Distrito Industrial e a Escola Agrotécnica Federal de Manaus passou a ser denominada de Campus Manaus Zona Leste. Em relação às unidades do interior, foram duas no começo das mudanças: a antiga Unidade de Ensino Descentralizada – UNED Coari que recebeu a denominação de Campus Coari e a unidade de São Gabriel da Cachoeira.

Vale ressaltar que estas unidades acima citadas referem-se a um período inicial da criação dos Institutos Federais. Com as fases da expansão, são criadas novas unidades e nos dias atuais o IFAM conta com 15 unidades espalhadas pelo Estado do Amazonas.

Na figura 2, pode ser observada a localização dos campi que compõem o Instituto Federal do Amazonas.

Figura 2 – Mapa com a distribuição dos Campi do IFAM



Fonte: new.d24am.com Pesquisa por imagem

Percorrida a trajetória da rede federal de educação profissional, ainda que de forma sucinta, concomitante a história do instituto federal de educação do Amazonas acredita-se que

seja necessário abordar um pouco da questão do ensino de nível médio na modalidade integrado, isto é, a última etapa da educação básica que é oferecida aos jovens estudantes. Nos próximos parágrafos enfatiza-se rapidamente esta questão.

1.2 O Professor do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado

Atualmente a última etapa da educação básica – ensino médio – do IFAM, Campus Manaus Centro oferece aos estudantes 5 (cinco) cursos técnicos profissionalizantes na modalidade integrado: informática, química, mecânica, eletrotécnica e edificações. O ingresso nestes cursos acontecia através de uma prova de seleção, com dia e hora marcada. Esse tipo de processo foi realizado até o ano de 2016. Os discentes que ingressaram no IFAM a partir do ano de 2017 passaram por outro tipo de processo seletivo. A seleção passou a ser feita através da média final das três disciplinas do oitavo ano do ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática e Ciência.

O ingresso para o ano de 2018 trouxe algumas novidades, o estudante deve ser selecionado pela média final das mesmas disciplinas sendo que foram acrescentadas mais duas séries, ou seja, o candidato será analisado pelas notas do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental. A antiga maneira de selecionar os candidatos às vagas na instituição, por meio de uma prova escrita, ficou apenas na memória.

Desta maneira, torna-se importante elucidar a questão do Ensino Médio Integrado oferecido pelo Instituto Federal do Amazonas, visto que os sujeitos da investigação fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, pois são os professores da área das Ciências Humanas da Educação Básica.

O ensino médio integrado funciona no período matutino e vespertino na instituição, oferecendo aos estudantes do 1º e 2º ano aulas nos dois períodos. Os finalistas de cada curso permanecem na instituição apenas em um horário, quando não realizam o estágio, alguns na própria escola ao final do curso.

Falar em educação, discutir o ensino significa conhecer também o panorama econômico e político do país, mesmo que seja de forma sucinta. Abordar estes temas é falar em produção, em reprodução, em alienação. É complicado tentar dissociar a educação dos demais setores da sociedade, pode-se até afirmar que é impossível realizar essa separação, visto que o homem é um ser social, que está constantemente em um espaço de relações de trocas com os demais agentes.

Considerando a ideia de Pierre Bourdieu de que o ser humano está em constante relação de trocas, se tudo o que acontece dentro de um campo, de um espaço social é resultado das relações existentes, então entendemos as mudanças ocorridas na Educação Profissional, como resultado das relações de interesses presente no interior da classe dominante.

Portanto, o modelo de Educação Profissional oferecida no país atende aos interesses da classe dominante, às necessidades de mudanças da economia. Segundo Silveira (2010): “Podemos ver que o ensino profissional foi sendo dotado de uma identidade voltada às necessidades estritas do mercado, mediada por concepções de educação técnico-profissional, mais tarde denominada de educação tecnológica, atrelada à modernização do Estado.” (p.114)

Constata-se assim, que desde seu nascimento, em 1909, a educação profissional apresentava seu compromisso com as classes dominantes, deixando para as classes menos favorecidas a tarefa de executar todas, ou quase todas, as atividades necessárias para o desenvolvimento econômico do país. Percebe-se sem muita dificuldade que o aspecto dicotômico sempre esteve presente na estrutura organizativa do sistema educacional brasileiro, portanto, não é nenhuma novidade o cenário da educação profissional atender aos interesses econômicos internacionais e nacionais.

O Ensino Médio do Instituto Federal de Educação do Amazonas não difere desta paisagem nacional, visto que também é parte da trajetória de desenvolvimento tecnológico do país. Portanto, embora desenvolva suas atividades buscando a qualidade e excelência, sempre haverá a problemática da dualidade existente no interior da proposta educacional brasileira.

Diante desta situação, a preocupação que surge é com a formação inicial e continuada do professor que atua neste ambiente de ensino. Sendo da área da educação o professor muitas vezes tem a preocupação em ampliar os seus horizontes intelectuais através de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém isso não acontece em relação a buscar explicações para determinados problemas que surgem no dia a dia da escola. Alguns até concordam em afirmar que esse tipo de assunto, ou seja, os interesses ocultos nas propostas do governo para a educação deve ser preocupação da diretoria ou mesmo do sindicato.

Esse tipo de comportamento por parte de alguns professores dificulta uma discussão mais ampla e atrapalha o crescimento da classe docente, pois não há um interesse em investigar as políticas públicas para a educação. Em vários momentos o que acontece é o silêncio e o aceite daquilo que é imposto para as escolas. Mesmo insatisfeito com as mudanças, os docentes colocam em prática o projeto imposto, muitas vezes de forma errônea,

sem interesse e finalizam o processo com desgaste e uma deficiência na aprendizagem do aluno.

Para Bourdieu (2004) esta situação seria um cenário para ser explicada a noção de habitus. Para uma compreensão mais exata da ligação do termo com a investigação proposta, deve-se elucidar a questão afirmando que os habitus apresentam influências na relação de interações e trocas que acontecem no interior do espaço social. O espaço social é um lugar de construção de conhecimento, de reflexividade, de reflexão sobre si, sobre as práticas pedagógicas e os resultados obtidos. É um lugar de luta, de constantes tentativas de pensar e repensar o cotidiano da sala de aula, de fazer e refazer os caminhos da formação docente. Para Bourdieu (2008) “O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas.” (p. 19)

Os docentes por meio da constante reflexão das suas práticas pedagógicas transformam o espaço social em um lugar de reflexividade. A informação quando transformada em conhecimento, quando compreendida ganha importância e sabor, dependendo do ponto de vista que está sendo observada. Desta maneira, é possível indagar se os habitus dos agentes sociais da escola refletem na sua prática pedagógica e na sua formação continuada.

Neste momento torna-se importante compreendermos o significado de habitus, visto que o termo é fundamental para a discussão. Segundo Bourdieu (2004):

Construir a noção de habitus como sistema de esquemas adquiridos que funciona ao nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos. (p. 26)

Assim, pode-se afirmar que os habitus docentes podem influenciar as ações dos professores, conduzindo os mesmos a assumirem diferentes posicionamentos dentro de um determinado campo. É interessante observar que na sociologia de Pierre Bourdieu a compreensão de um termo sempre exige o conhecimento de outro.

O professor que atua nesta área de ensino deve conhecer as propostas, as mudanças, o que realmente é bom para o processo educacional, enfim, o assunto é de interesse de todos os agentes sociais da escola, principalmente daqueles que atuam diretamente com os alunos.

A proposta não é fazer da escola uma assembléia para discussões constantes. Porém é deixar claro que nem toda proposta imposta pelo governo traz somente benefícios para as classes menos favorecidas. Se o ensino técnico abre algumas portas para os jovens, sejam eles

oriundos da classe menos favorecida ou filhos da classe economicamente favorecida, o professor deve também orientá-los em relação às limitações desse mesmo processo de educação. Se não há nenhum prejuízo para os alunos, se é uma proposta de excelente qualidade, as escolas poderiam colocar em prática na íntegra, demonstrando desta maneira o que realmente é proposto e acontece.

Com o ensino médio integrado, a discussão não seria diferente. É importante pensar na questão deste tipo de ensino, se realmente prepara os alunos para o mundo do trabalho, ou se apenas está desempenhando a função de preparar para o curso superior, para o ENEM. Muitas vezes a situação nos conduz por caminhos que despertam o pensamento, querendo ou não há uma contradição no ambiente das escolas que atuam na área da educação profissional, com curso de nível médio integrado.

CAPÍTULO 2 – ESCUTAR

AS MEMÓRIAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

*“Se é no andar da carroça que se ajustam as abóboras,
também é no andar da pesquisa que se reorganiza ela
e se reconstrói de contínuo harmonizado
seus distintos momentos.”
(MARQUES, 2011, p. 117)*

A preparação de uma viagem não garante a inexistência de imprevistos durante o seu percurso. O ato de organizar a atividade assegura condições para mudar o caminho quando necessário, mas não impede o encontro com o inesperado ou o desencontro com o expectável. Ponderar a respeito do que foi encontrado, reorganizar e continuar em frente torna-se importante para seguir rumo a novos horizontes.

Neste capítulo explicitamos os rios sinuosos pelos quais a pesquisa seguiu, isto é, os rumos metodológicos escolhidos para a investigação. O percurso apresentou várias dificuldades e mesmo com os instantes de preocupação em relação ao que estava sendo descoberto, não desistimos de navegar pela história oral. De posse das informações reorganizamos a viagem e seguimos na tentativa de concretizar nossos objetivos.

É importante começar essa descrição metodológica explicando o motivo que nos levou a mudar a metodologia da pesquisa no meio do caminho. A pesquisa tinha sido planejada para seguir caminhos nunca antes percorridos, algo novo e envolvente que aos poucos ocupou o espaço que havia entre as bagagens. Malinowski (1984) e Bourdieu (2004; 2007) foram uns dos primeiros a compor a equipe para esta viagem. Depois outros foram chegando e aumentando a tripulação que seguiria o trajeto. André e Ludke (2014); Imbernón (2006); Minayo (2016) são alguns daqueles que estiveram presente nesta estrada que teve início em uma direção, mas que precisou mudar o rumo em virtude dos acontecimentos evidenciados pela coleta de dados da pesquisa.

Quando nos decidimos por uma investigação qualitativa com uma abordagem de cunho etnográfico foi um grande desafio, pois, embora a segurança nas questões pesquisadas deixasse certa tranquilidade para a realização do trabalho, a ideia de percorrer caminhos desconhecidos provocou um impacto nos primeiros momentos, mas aos poucos trouxe uma sensação agradável de descoberta. Segundo Lüdke e André (2004):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (p. 1-2)

Os estudos mostraram que a pesquisa qualitativa pode ser configurada através de diversas características básicas, mas uma é fundamental para esse tipo de investigação, segundo Esteban (2010):

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. (p. 129)

O pensamento inicial era trilhar os caminhos da etnografia com a observação participante, diário de bordo, as entrevistas e as análises de documentos, de fotos, vídeos etc. Porém os primeiros resultados da investigação, as constatações e as subjetividades da pesquisadora direcionaram a pesquisa para outro percurso.

Embora encontrando dificuldades e percebendo a necessidade de optar por novos rumos, de fazer mudanças no trajeto da pesquisa, continuamos no mesmo caminho por mais algum tempo. Insistimos em encontrar significados em determinados pontos que mais tarde detectamos que não seriam positivos para a investigação.

Realizar uma pesquisa pode ser relevante, mas entender tal atividade também é de fundamental importância. É primordial ter respostas bem definidas para as seguintes questões: o que é pesquisa? Que abordagem será utilizada na pesquisa? Quais procedimentos devem ser empregados para a realização de uma pesquisa? De acordo com Pescuma e Castilho (2013)

Pesquisa é um conjunto de atividade, tais como buscar informações, explorar, inquirir, investigar, indagar, argumentar e contra-argumentar. [...] Utiliza procedimentos próprios, racionais, sistemáticos, intensivos, científicos que possibilitam o confronto entre o conhecimento teórico acumulado sobre um assunto e dados e informações coletados sobre ele, ou seja, o confronto entre teoria e prática. (p. 12)

De posse de diversas informações concluímos que insistir nos caminhos etnográficos seria inviável para a pesquisa proposta, pois alguns dos itens, ou melhor, algumas das técnicas não seriam aplicadas em virtude do próprio contexto encontrado quando foi dado início à realização da coleta de dados. Mas o trabalho não estava perdido, as estradas embora

diferentes, possuíam características em comuns, permitindo o aproveitamento de técnicas selecionadas nos primeiros momentos.

Se as estradas da etnografia impossibilitaram o caminhar até um ponto do trajeto da investigação, a segunda estrada escolhida não só proporcionou uma navegação segura, mas também permitiu a construção de novas ideias e o aperfeiçoamento do produto final da dissertação.

Diante de um quadro com poucos resultados, encontramos a solução para as lacunas identificadas no objeto de estudo. Foi então que optamos por uma mudança, decidimos saltar da abordagem etnográfica para a metodologia da história oral. Delgado (2006) argumenta que:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (p. 15)

Essa mudança pode parecer para algumas pessoas uma loucura, um ato impensado, mas não a definimos assim. Mesmo com a pesquisa bem avançada, com dados em processo de coleta e análise, com o produto final esboçado, a mudança de metodologia foi uma decisão acertada, um verdadeiro presente.

Passávamos das estradas da etnografia para as estradas fluidas da história oral, era um novo desafio. O tempo estava reduzido, seria necessário apressar os procedimentos, refazer as leituras. E mesmo com esses desafios, reconhecemos nesta mudança um presente pelo fato de ter sido apresentada as soluções que estávamos procurando. As águas desta nova metodologia embora aparentando tranquilidade, estavam carregadas de diversos desafios. Segundo Delgado (2006):

O maior desafio da história oral [...] é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado.

Lembranças, memórias, passado, presente, diálogo essas eram algumas das novas palavras do vocabulário que iríamos utilizar a partir daquele momento. Estávamos diante das histórias narradas pelos docentes. Das lembranças que guardavam dos acontecimentos vivenciados. Isso não significa dizer que a abordagem etnográfica não tenha sido suficiente para o trabalho. Ela atendeu as necessidades da pesquisa até determinado momento da investigação, depois percebemos que o tripé de sustentação da metodologia estava abalado, ou

seja, nos caminhos da etnografia havia algumas dificuldades em relação às entrevistas, ao caderno de campo e a análise documental, o que estava comprometendo o caminhar da investigação e fragilizando os resultados.

Do triângulo etnográfico que sustentava a pesquisa, apenas uma técnica estava respondendo as expectativas, ou seja, as entrevistas. Com as outras duas, os documentos escritos e a observação participante não obtivemos resultados. Por isso a troca de metodologia. Seria impossível seguir a caminhada apoiados apenas em uma das técnicas na metodologia etnográfica.

A história oral como metodologia da pesquisa trouxe um ajuste adequado para o material da coleta de dados, pois os problemas antes existentes se constituíram em características da nova metodologia. Podíamos continuar as investigações utilizando apenas a técnica da entrevista. Assim, seguimos em frente pela nova estrada, agora com outros tipos de obstáculos, levando na bagagem além dos conhecimentos apreendidos nos primeiros estudos, um entusiasmo e a certeza de que o barco estava no rumo certo.

Com as modificações necessárias efetivadas, foi dada continuidade a viagem que seguiu em águas calmas. Sabendo que mesmo com aparência tranquila as águas têm seus mistérios, foi de grande importância traçar o roteiro de viagem, isto é, ter em mãos o percurso que o barco seguiria. Assim, acreditamos ser necessário conhecer um pouco mais dos desafios enfrentados com a história oral que passam a ser abordados nos próximos parágrafos.

2.1 A VIAGEM METOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Realizada a mudança entre as metodologias, ou seja, após trocarmos os caminhos investigativos, deixando a etnografia e abraçando a história oral, seguimos pelas estradas inéditas acompanhados agora por Portelli (1997; 2001), Alberti (2004; 2012), Meihy (1998), Delgado (2006), Santhiago e Magalhães (2015) entre outros pesquisadores deste campo de estudo. A companhia destes estudiosos não descartou aqueles companheiros de busca e descobertas citados anteriormente. Os recém chegados embarcaram nesta viagem e todos seguiram juntos na investigação. Não houve a necessidade de desembarque de nenhum dos autores antes estudados, pois em momentos diferentes os que contribuíram, continuaram colaborando com o desenvolvimento da pesquisa.

Vale ressaltar que em seu percurso a história oral enfrentou ventos fortes, isto é, obstáculos desde antiguidade, até chegar ao momento de hoje. Meyhi (1998) afirma que “a

moderna história oral nasceu em 1947, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Allan Nevins organizou um arquivo e oficializou o termo que passou a ser indicativo de uma nova postura diante do uso e divulgação de entrevistas.” (p.27)

No Brasil, sua trajetória começou um pouco mais tarde em virtude de vários problemas, inclusive o golpe militar de 64 que proibiu atividade neste campo de estudo. No período de 1970 é possível localizar atividades destinadas a esta área de pesquisa, mas foi nos anos de 1990 que a história oral, ganha um espaço expressivo em nossa sociedade. Segundo Meyhi (1998):

As tensões que puseram a história oral em evidência entre nós possibilitaram que um grupo de pessoas preocupadas com o assunto – em 1992, durante o Congresso Internacional América 92: raízes e trajetórias, em São Paulo, no Departamento de História da USP – propusesse a criação de uma Associação brasileira de história oral, que foi efetivada em abril de 1994. (p. 33)

Com o passar do tempo, a história oral foi construindo seu rosto e estabelecendo os limites pelos quais desejava navegar. O curso das suas águas foi seguindo calmamente, mostrando os afluentes configurados pelo tipo de história oral que estava sendo investigada. Os afluentes aqui citados é uma espécie de metáfora para abordar a questão dos diferentes tipos de modalidade ou gênero da história oral. Rezende (2014) argumenta que:

A História Oral é amplamente utilizada pelas Ciências Humanas, e é caracterizada pela coleta de depoimentos com pessoas que testemunharam conjunturas, processos, acontecimentos, modos de ser e de estar dentro de uma sociedade ou instituição. Ela pode estar dividida em três gêneros distintos: a tradição oral, a história de vida e a história temática. (p.1)

De posse dessas informações, navegar nas águas da história oral trouxe a certeza de que a decisão tinha sido adequada para aquele momento que estávamos vivendo, pois a nova metodologia permitiu encontrar respostas para questões que ainda não tinham sido respondidas, permitiu ainda perceber alguns detalhes que permaneciam ocultos ou incompreendidos em razão do trajeto que estava sendo percorrido.

A cada passo dado, o caminho estava sendo construído. Isto nos fez lembrar o poema “Caminante no hay camino”, que em um dos seus versos o poeta afirma: “caminante no hay camino, se hace camino al andar.” As informações obtidas indicavam descobertas e confirmavam algumas suspeitas do início da pesquisa. Neste caminhar contínuo, as leituras, as conversas, as entrevistas, as análises e as orientações contribuíram para que fosse possível entender os movimentos do barco nas águas da história oral. Não havia um caminho pronto

para esta pesquisa, fizemos este trajeto através de cada diálogo com os autores e com o orientador.

Estávamos construindo o caminho à medida que avançávamos nas investigações. Aos poucos a pesquisa foi ganhando um novo perfil, ou seja, quanto mais conteúdos eram agregados aos estudos, mais fácil se tornava a reorganização das etapas do percurso. Quando nos encontramos nesta etapa da viagem, foi possível afirmar com segurança que se tratava de uma pesquisa qualitativa com a abordagem metodológica da história oral temática. Segundo Santhiago e Magalhães (2015):

As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais. Elas enfocam um assunto previamente delimitado – a questão geral do projeto-, abrindo espaço para que os entrevistados descrevam como se relacionam com esse assunto: o que sabem sobre um acontecimento ou como um fenômeno foi vivenciado. (p.49)

É importante salientar que a investigação seguiu pelas correntezas da história oral temática, por ser o objeto de estudo o grupo da coordenação das ciências humanas. Dessa maneira, cada professor entrevistado explicitou sua opinião, seus sentimentos acerca dos eventos realizados, isto é, do trabalho desenvolvido por esta área do conhecimento referente à formação continuada dos professores no ambiente escolar.

É no momento da entrevista que a memória dos participantes passa por um processo de rememoração dos acontecimentos, de recordar o passado. Entrevistado e entrevistador compartilham as narrativas sobre suas vidas. Delgado (2006) argumenta que:

Na verdade, imbuída de vastas possibilidades, a memória torna-se infinitamente rica em suas manifestações, que podem ser voluntárias, induzidas ou involuntárias. Todavia, seja como representação deliberada do passado, seja como ato de lembrar espontâneo, a memória possibilita voar, viajar através do tempo. [...] A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente. (p. 38)

Realizar uma entrevista de história oral é muito mais do que ouvir narrativas sobre experiências vividas no passado. O relato das memórias do entrevistado, a rememoração constrói um momento exclusivo, jamais vivenciado novamente. Para Alberti (2012) “[...] a entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história.” (p. 165)

Para que essa rememoração venha acontecer, é importante que haja também uma boa relação entre o entrevistado e o entrevistador, e isso começa bem antes da primeira entrevista.

As memórias do passado e sua ligação com o presente e o futuro, além das diferentes histórias narradas de acordo com o interesse dos sujeitos são características encontradas nos percursos da história oral. Segundo Matos e Senna (2011):

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. (p. 97)

Foi possível perceber essas características nas entrevistas realizadas. A subjetividade de cada entrevistado relevou histórias diferentes, embora sobre o mesmo assunto. Durante a entrevista, o entrevistado revela somente aquilo que lhe interessa ou que considera importante. É um risco que o entrevistador corre ao se decidir pela técnica da entrevista. Entrevistador e entrevistado, ambos possuem suas subjetividades.

Na realidade, efetivar uma entrevista de história oral não é apenas ouvir o entrevistado, mas sim escutá-lo. Na entrevista é necessário escutar, prestar atenção aos pequenos detalhes, as pequenas palavras ditas, e também buscar aquelas que não foram faladas. Portelli (2016) afirma que: “A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta.” (p. 10).

Sendo assim, aproveitamos o momento para elucidar a razão que nos levou a incluir junto ao título deste capítulo a palavra escutar. Nesta etapa da dissertação encontra-se o momento das entrevistas, no qual os docentes foram escutados. As memórias foram escutadas, gravadas, posteriormente transcritas. Escutamos suas subjetividades sobre o passado, o presente e o futuro, as impressões de cada um. Para Santhiago e Magalhães (2015):

Escutar é uma atividade que enriquece a formação do cidadão, propiciando a tolerância e a compreensão de que a realidade é rica em versões e em diversos modos de ver o mundo. Valorizar a escuta pode cooperar para uma diversificação nas formas de sentir, vivenciar e entender a realidade. (p. 15)

Escutar passou a ter um grande significado para nós. Escutar é preciso para melhor compreender e para reorientar o olhar. Além de escutar, o entrevistador deve estar atento a todas as particularidades, sem esquecer que tudo passa pela questão do respeito. Entrevistador e entrevistado devem ter respeito um pelo outro. Criar um clima amigável para execução dos trabalhos é uma tarefa que deve ser iniciada pelo entrevistador.

Considerando todas essas informações, tivemos o cuidado de executar as entrevistas em um clima amigável. Respeitando cada detalhe: os horários, a agenda, as particularidades

de cada um dos agentes sociais escolhido para compor o quadro de sujeitos da pesquisa. A ação de entrar em contato, explicar a pesquisa, marcar o dia, hora e local possível, em alguns casos remarcar a entrevista, reorganizar a agenda conforme a disponibilidade do entrevistado etc. Nenhuma dessas atividades foi motivo para perder a paciência e o interesse pela investigação.

Não houve precipitação por parte da entrevistadora, o barco seguiu tranquilo pelo curso do rio, obtendo as informações necessárias. Cada uma das etapas da entrevista na história oral⁵ foi cumprida sem negligenciar nenhuma. Foi realizada a pré-entrevista (contato com os entrevistados), a entrevista propriamente tida e a pós-entrevista (momento da transcrição da gravação (oral) da entrevista para o papel (escrita). É a etapa na qual a parte oral é materializada, é transformada em um documento escrito.

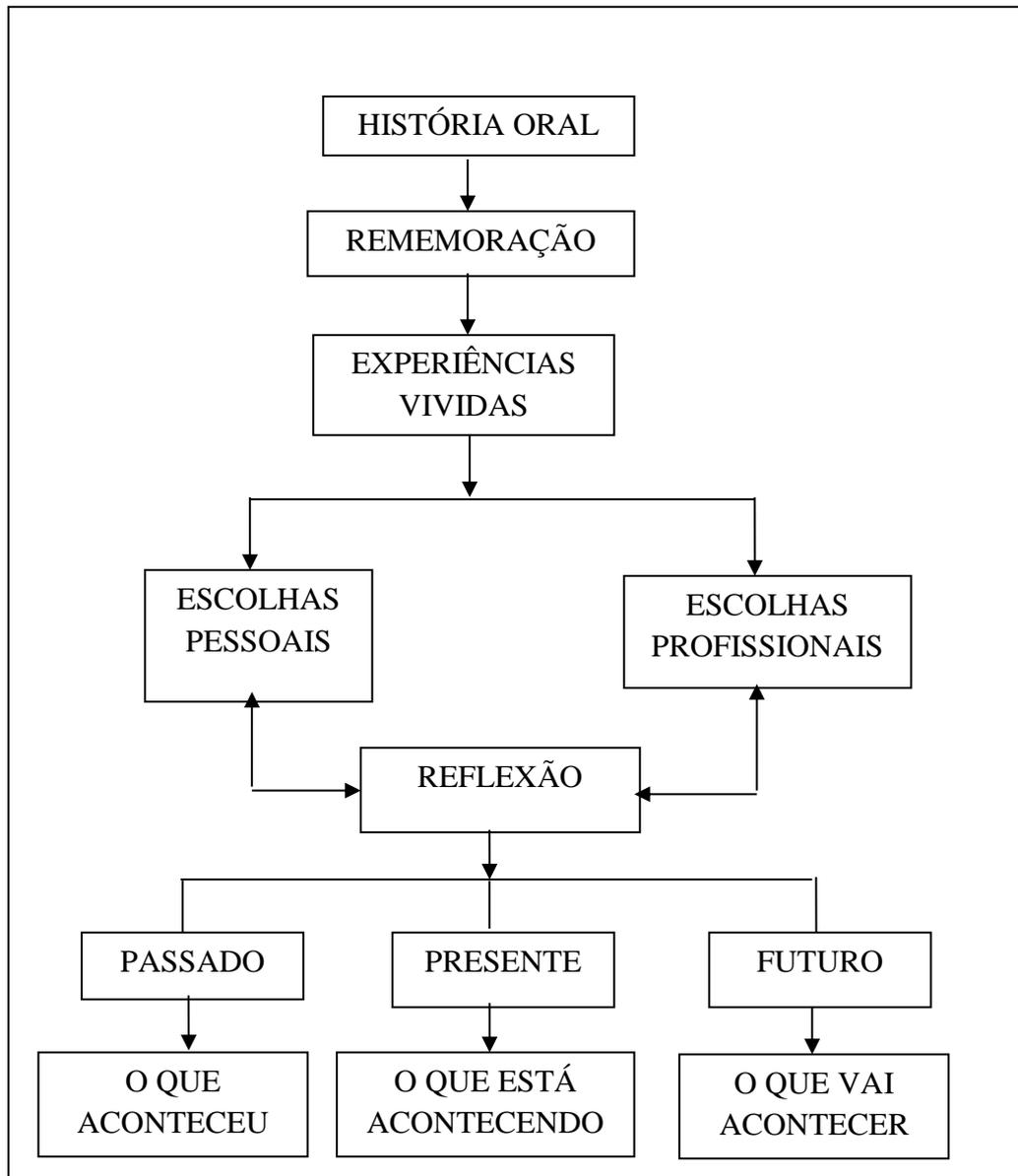
Foi um período longo, a coleta de dados teve a duração de 8 meses de trabalho, perfazendo todas as etapas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. Não podemos omitir que houve muita preocupação em relação ao tempo, aos dados obtidos, mas tudo foi feito com muita atenção. Foi neste momento, de fazer a coleta dos dados, que o pesquisador teve que ter humildade ao adentrar no espaço do entrevistado. É um contato que exige muito cuidado para não provocar nenhum tipo de problema.

É certo que da mesma maneira que o entrevistador observa o entrevistado, este também realiza sua observação referente ao pesquisador. É uma via de mão dupla, quem observa é observado e quem é observado também observa.

Assim, depois dessa explanação acerca da história oral temática, que serviu adequadamente a pesquisa, para facilitar a compreensão da metodologia, representamos através de um esquema como esta desenhado na figura 1.

⁵ **Leandro Seawright:** Há três momentos no fazer da História Oral. “A pré-entrevista”, quando o pesquisador faz os contatos devidos com os narradores, “negocia” os “termos gerais da entrevista” e cuida das providências em relação ao equipamento que utilizará; a “entrevista” propriamente dita; e a “pós-entrevista”, que abrange inclusive os procedimentos de materialização, conferência do produto com o entrevistado... (<https://www.cafehistoria.com.br/historia-oral-entrevista/>)

Figura 3 – Quadro com o percurso da história oral em uma entrevista



Fonte: elaboração própria (2017)

É necessário primeiramente entender que a história oral exige uma rememoração por parte do entrevistado. Este ao lembrar-se dos acontecimentos do passado traz lembranças das experiências vividas tanto no campo pessoal quanto no campo profissional, fazendo assim uma reflexão acerca da sua vida, das suas escolhas no passado, no presente e nas que pode fazer no futuro. Delgado (2006) argumenta que “entre os muitos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma

entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente.” (p. 18)

As possibilidades oferecidas pela nova metodologia abriram caminhos inéditos para a investigação. Não havia documentos escritos, pelo menos não foram encontrados, mas tínhamos as ricas memórias dos agentes sociais escolhidos para as entrevistas.

Entre esses desafios a investigação foi reorganizada, o percurso da pesquisa sofreu alterações, porém seu roteiro continuou o mesmo, ou seja, objetivos, objeto de pesquisa, problema da investigação não foram modificados.

Nos próximos parágrafos encontram-se as etapas fundamentais e decisivas da pesquisa.

2.2 OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA INVESTIGAÇÃO

A viagem prosseguiu, ou melhor, a pesquisa foi se ajustando aos poucos, estávamos com a metodologia definida novamente, o cenário também estava determinado, desta maneira foi possível seguir o processo, trabalhando o problema e o objeto da pesquisa. Os primeiros passos foram direcionados para o problema da investigação, ou seja, o que queríamos saber em relação ao tema, o que queríamos investigar.

Portanto, como problema da pesquisa foi trabalhado a questão da consolidação da Coordenação das Ciências Humanas como um espaço social de formação continuada de professores desta área. De que maneira a Coordenação das Ciências Humanas pode promover a formação continuada dos professores dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, do IFAM/CMC?

Assim, dois elementos da pesquisa tornaram-se evidentes: o problema da pesquisa e o objeto de estudo. O primeiro elemento foi exposto no parágrafo anterior e o segundo está intrinsecamente relacionado, ou seja, o problema e o objeto da investigação confundem-se, completam-se, pois, definiu-se como objeto de estudo da pesquisa a Coordenação das Ciências Humanas e conseqüentemente seus componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, como um espaço social (espaço de relações, de luta, de troca de experiências) capaz de favorecer a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Analisados estes itens, foi retomada a etapa das questões norteadoras, isto é, o rumo que a pesquisa seguiria. Com o intuito de elucidar o problema, estabelecemos três questões norteadoras, que contribuíram para traçar o caminho a ser percorrido. Inicialmente tínhamos traçado 4 questões, mas pelo fato de duas questões serem muito próximas, fizemos a junção das duas, resumindo a três questões.

A primeira pergunta foi direcionada para o espaço social da escola e seu comprometimento com a formação continuada dos professores. De que maneira a escola se preocupa com a formação docente?

A segunda questão norteadora buscou identificar os problemas encontrados pelos professores da área das Ciências Humanas no cotidiano da sala de aula: como os conhecimentos decorrentes da experiência pessoal e/ou profissional do professor influenciam o desempenho nos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado?

A terceira e última pergunta corresponde às atividades: que ações da Coordenação das Ciências Humanas são destinadas à formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado?

A pesquisa teve continuidade com a elaboração do objetivo geral e dos objetivos específicos. Visando compor de maneira lógica a investigação, foi estabelecido como objetivo geral: investigar a Coordenação das Ciências Humanas para verificar se esse espaço social pode ser de formação continuada de professores dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado.

Estabelecido o objetivo geral da pesquisa, era preciso descobrir maneira de alcançá-lo. Por isso, após refletir sobre as questões norteadoras, traçou-se alguns objetivos específicos para solucionar a problema. O primeiro objetivo específico traçado foi: Localizar a Coordenação das Ciências Humanas no contexto histórico do IFAM/CMC, assimilando-a como um espaço social favorável para a formação continuada de professores.

O segundo objetivo específico corresponde a: Identificar os problemas pedagógicos encontrados pelos professores da Coordenação das Ciências Humanas no IFAM/CMC, explicitando as experiências pessoais e/ou profissionais que influenciam no desempenho do professor. E o terceiro objetivo corresponde a: Evidenciar as ações da Coordenação das Ciências Humanas comprometidas com a formação continuada docente.

Confiante com as escolhas feitas para a pesquisa prosseguiu-se as investigações através das leituras bibliográficas, da coleta de dados por meio das entrevistas, o que

propiciou uma base para a etapa posterior, isto é, a análise dos dados obtidos respondendo assim, as questões propostas. Tendo em vista a importância do cenário no qual foi realizada cada etapa citada, evidencia-se nos parágrafos seguintes o ambiente da pesquisa.

2.3 O ESPAÇO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, localizado a Rua Sete de Setembro, 1975 – Centro, no período de julho de 2016 a março de 2017. Teve como objeto de estudo a Coordenação das Ciências Humanas (CCH), sua história e suas ações relacionadas à formação continuada dos professores desta área.

A Coordenação das Ciências Humanas atua no Ensino Médio da educação básica, funcionando no turno matutino e vespertino com os cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Informática, Química e Edificações. No horário noturno funciona com o curso de Mecânica, na modalidade de Jovens e Adultos. Os cursos estão distribuídos por departamento da seguinte maneira:

O Departamento Acadêmico de Produções Industriais (DPI) é responsável pelos cursos de Eletrotécnica e Mecânica do nível médio integrado, além do curso de Mecânica do nível médio na modalidade de Jovens e Adultos. O Departamento Acadêmico de Química, Alimentos e Meio Ambiente (DQA) se responsabiliza pelo curso de Química. O curso de Informática pertence ao Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação (DAIC) e o curso de Edificações é responsabilidade do Departamento Acadêmico de Infraestrutura (DAINFRA).

Vale ressaltar que esta distribuição departamental é recente entrou em vigor a partir de 2016. Antes os cursos eram distribuídos da mesma maneira que foi citada acima, apenas houve duas mudanças: a troca do nome de Gerência para Departamento e a extinção da coordenação dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, ficando os cursos lotados em seus respectivos departamentos.

Em relação à hierarquia a Coordenação das Ciências Humanas atualmente está subordinada à Coordenação da Educação Básica (CEB) e esta ao Departamento Acadêmico de Educação e Formação de Professores (DAEF), sendo este subordinado à Diretoria de Ensino (DIREN) e esta à Diretoria Geral (DG).

Os departamentos são constituídos por coordenações que por sua vez são formados por agentes sociais, a partir de agora passamos a abordar os agentes sociais da coordenação das ciências humanas que colaboraram com a realização da nossa pesquisa.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A TÉCNICA DA ENTREVISTA

2.4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Embora a Coordenação das Ciências Humanas fosse constituída por um número maior de docentes, para a realização da pesquisa foi selecionado um grupo de nove professores, sendo o critério utilizado para a seleção dos mesmos a questão do tempo de atuação no Campus Manaus Centro (CMC) e a participação nos eventos da coordenação. Além dos nove professores, incluímos no universo da pesquisa o coordenador da Educação Básica, considerando que o mesmo possuía um vasto conhecimento acerca dos eventos realizados pela área de humanas no espaço da escola.

Os docentes que na época das entrevistas estavam recém chegados à instituição, ou melhor, à unidade de ensino não foram incluídos no grupo da pesquisa, visto que não participaram das atividades da equipe das ciências humanas, portanto desconheciam a sua trajetória.

Cada professor selecionado foi consultado antes da entrevista, sendo neste momento explicado a finalidade e o significado da investigação. Todos os docentes marcaram com a pesquisadora a data e o horário que melhor se adequava a sua agenda, o que não impediu os imprevistos e a remarcação de algumas entrevistas.

Os encontros foram acontecendo no dia e no horário marcado, compondo assim um período de oito meses de coleta de dados, ou melhor, de audição, gravação e transcrição das narrativas docentes. A cada entrevista, antes do início dos trabalhos novamente era explicado ao docente a finalidade da pesquisa. As entrevistas foram do tipo individual e todas executadas com a autorização dos agentes sociais selecionados, que assinaram o termo de consentimento.

As narrativas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. O tempo de duração das entrevistas não foi padronizado, alguns professores conseguiram

lembrar mais detalhes acerca dos acontecimentos enquanto outros resumiram bastante as respostas. Agrosino (2009) afirma que “a gravação é um modo de assegurar a exatidão do que é dito e, no caso de histórias orais [...], é essencial ter a fala verdadeira pronta para ser ouvida novamente.” (p.68).

No grupo selecionado para as entrevistas seis eram professores e quatro professoras, nove com experiências em sala de aula anterior ao IFAM e apenas um sem experiência de sala de aula. Oito exerciam o cargo de professor, um dos participantes além do cargo de professor acumulava a função de coordenador e outro era professor e ex-coordenador. Em relação ao grau de escolaridade, isto é, a titulação dos professores pode-se dizer que o grupo era composto na época das entrevistas por 2 doutores, 1 doutorando, 3 mestres, 1 mestrando e 3 especialistas.

Em relação ao fator tempo de instituição, o grupo era composto por dois professores com mais de trinta anos de instituto, dois com mais de vinte anos, um com mais de dez anos e cinco com menos de dez anos no IFAM.

O tempo de instituição e a participação nos eventos planejados pela coordenação das ciências humanas foram de grande importância para constituir os dados necessários para a pesquisa. Dados esses que foram obtidos através da técnica da entrevista que passa a ser explicitada nos próximos parágrafos.

2.4.2 A TÉCNICA DA ENTREVISTA

Para as entrevistas foram utilizadas nove perguntas para os coordenadores e sete para os professores. As questões elaboradas foram do tipo semiestruturadas justamente para permitir ao entrevistado falar livremente, além do que a pergunta o induzia, e ao entrevistador a oportunidade de acrescentar no decorrer da entrevista outras perguntas que se fizessem necessárias.

Na entrevista do tipo semiestruturada há uma maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, pois o diálogo estabelecido pode crescer espontaneamente, permitindo que o investigador faça registros de questões difíceis de serem explicitadas. Vieira (2009) argumenta que “Entrevistador e entrevistado podem explorar mais

longamente os pontos que considerarem importantes, mas o entrevistador precisa ser sensível à linguagem do entrevistado e não pode, de forma alguma, influenciar as respostas.” (p.11)

Embora a entrevista tenha dado resultado positivo com alguns professores do grupo, houve aquele que simplesmente não forneceu muitas informações, limitando-se a responder exatamente aquilo que era perguntado. Talvez por receio de se comprometer de alguma forma, de ter algum tipo de problema com os outros colegas da instituição.

O fato é que o não falar do professor também revelou coisas importantes, o silêncio em algumas questões por parte de alguns entrevistados chamou a atenção para determinados pontos da investigação. Naquele momento existia informação que não deveria ser dita ou que não poderia ser revelada. Ou até que foram julgadas sem importância pelo entrevistado. Para Alves (2016):

Ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compartilhar de experiências e aproximação entre sujeito-pesquisado e o pesquisador, não se pode esquecer de que ambos têm diferentes interesses em uma entrevista. Ao pesquisador interessa ouvir e registrar a narrativa, enfim, o que vai ao encontro do tema estudado, ou seja, o objeto de estudo. Interessa ao pesquisado relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e que, por isto, para ele, deve e merece ser narrado. (p.4)

As entrevistas ocorreram de forma tranquila, sendo a maioria realizada no próprio ambiente de trabalho, apenas uma delas foi concedida fora da instituição, em um final de semana. Das nove entrevistas realizadas no instituto, três foram efetivadas utilizando o ambiente da sala de aula, após o término das atividades. Uma utilizou o espaço da sala dos professores, outra na sala de estudo do mestrado e quatro foram no setor de Registro Acadêmico. Vale ressaltar que todos os espaços das entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados, apenas era feita sugestão de dois ou três lugares, mas a decisão final cabia a eles.

Entre os nossos entrevistados alguns pediram para ler as perguntas antes de começar a gravação. Para ser mais precisa três dos professores fizeram essa solicitação, três não se incomodaram com as questões e os outros quatro, a iniciativa foi nossa em apresentar as perguntas para uma leitura prévia.

A maneira de responder as questões também foi diferenciada. Oito dos entrevistados narraram os fatos de acordo com as perguntas feitas pela pesquisadora, conforme a conversa foi fluindo e outras perguntas sendo apresentadas. Foi um movimento de ir e vir no processo de rememoração. Não sentiram necessidade de permanecer com o questionário em mãos. Os

outros dois professores responderam as questões lendo eles mesmos as perguntas. Durante toda a entrevista permaneceram com as questões impressas em mãos. Eles liam as perguntas e respondiam.

O tempo de duração de cada entrevista foi diferenciado. Tivemos entrevista com duração de cinco minutos, mas também aconteceram aquelas que duraram uma hora e trinta minutos. Em média as entrevistas foram realizadas entre 50 a 60 minutos.

Através da entrevista foi possível observar o objeto de estudo, seus agentes sociais, alguns aspectos das reações e contribuições ocorridas para o espaço social da Coordenação das Ciências Humanas. Esse espaço que se constitui em um ambiente de relações e interações, de reflexividade, de construção de conhecimentos, de conquistas pessoais e coletivas, esse ambiente influencia o comportamento dos agentes sociais, mas também sofre influências deles.

2.5 O RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com a metodologia da história oral temática, para a coleta de dados foi utilizada a técnica da entrevista individual com roteiro semiestruturado. Os dados coletados foram analisados através da interpretação das narrativas docentes, apoiadas no referencial teórico que permitiu a descoberta de informações pertinentes à pesquisa.

De acordo com Flick (2009) A interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens. (p, 276). Assim, após a conclusão da coleta de dados, seguimos alguns passos na tentativa de explicitar os resultados da análise. Pode-se afirmar que esta etapa do trabalho teve início ainda no processo das entrevistas, visto que enquanto os relatos eram gravados, as informações subjacentes eram percebidas e examinadas.

Assim, o percurso traçado para a análise envolveu inicialmente três etapas: a gravação das entrevistas, etapa na qual aconteceu o primeiro contato com os relatos docentes e algumas informações explicitadas apresentaram respostas aos questionamentos da investigação. A segunda etapa foi a transcrição das entrevistas, momento de transformar a narrativa oral em documento escrito. Aconteceu neste momento o segundo contato com as

informações das entrevistas, o que permitiu uma maior percepção dos dados, foi possível identificar com maior clareza as dificuldades de alguns dos professores em sala de aula, os anseios e as angústias, além dos eventos desenvolvidos pela equipe.

O terceiro momento correspondeu à leitura do documento produzido a partir da transcrição das entrevistas. Se na segunda etapa aconteceu a escuta e a escrita das narrativas, na terceira etapa foi o momento da leitura deste documento. Novas descobertas e associações foram realizadas, não significando que o processo estava concluído, pois a partir da leitura do texto, teve início um novo momento da análise.

Para esta nova etapa da análise foi iniciado um processo de releitura, separação de trechos ou frases das respostas dadas às entrevistas, para extrair das narrativas colocações que explicitavam as informações que estávamos procurando. Assim, foram criadas algumas divisões dentro da etapa de análise e interpretação para melhor compreensão dos dados. Os objetivos específicos e os questionamentos das entrevistas serviram de norte para os estudos. Desta maneira, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social. (MINAYO, 2016, p. 72)

É importante destacar que durante a pesquisa não houve realização de oficinas, de minicursos ou qualquer outro tipo de metodologia que possibilitasse a observação dos resultados. Inicialmente foi cogitada a aplicação da nossa proposta para semana pedagógica durante o mês de julho de 2017, após o retorno dos professores do recesso entre os dois semestres letivos. Porém, não foi possível em virtude da constatação da não existência de um encontro específico com esta finalidade neste período do ano. A informação que obtivemos foi que seriam dois dias de reunião e palestra no auditório. Isso tornou inviável a aplicação da proposta.

Desta maneira a análise foi baseada na interpretação dos dados advindos das entrevistas concedidas, permitindo obter as informações e a criação do produto da pesquisa, ou seja, uma proposta de formação continuada de professores durante a semana pedagógica anual da instituição. A ideia é utilizar a semana como tempo e espaço para formação docente, visto que esse tempo é inexistente dentro da carga horária dos professores durante o ano letivo e o espaço é fator de muita complexidade dentro da instituição.

Vale ressaltar que a análise de toda informação coletada na pesquisa de campo teve também como pano de fundo a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, sociólogo e filósofo francês que teve como uma das suas principais preocupação a compreensão e análise do espaço escolar. Sendo assim, a pesquisa trouxe à tona a questão do significado de termos fundamentais nos estudos bourdieusianos, ou seja, foram trabalhados vários termos que ficaram evidentes nos capítulos do trabalho, inclusive a definição de Campo e de “Habitus”.

O habitus segundo Bourdieu é adquirido pelos indivíduos ao longo da vida e muito influencia o relacionamento nos espaços sociais. A pesquisa percorreu superficialmente o habitus dos professores e suas relações com as ações desenvolvidas no interior da Coordenação das Ciências Humanas, visto que estes são os sujeitos da pesquisa.

O ponto de partida para a análise e interpretação dos dados neste segundo momento foi a técnica de redução do material. De acordo com Flick (2009) “Esse processo é uma combinação da redução do material por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração.” (p. 292). A etapa de redução dos dados serviu-se dos objetivos específicos da investigação para agrupar os fragmentos selecionados. Assim, foram criados três grupos: o das dificuldades encontradas pelos professores; o da formação continuada nas ações da coordenação das ciências humanas e o da sugestão de formação continuada.

Para exemplificar a questão acima citada foram separados alguns enunciados referentes ao objetivo específico que pretendia investigar as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula. Das 10 (dez) entrevistas realizadas, sendo 7 (sete) com professores e 3 (três) com professores/coordenadores, apenas 2 (dois) professores: P2 e P5 afirmaram não ter encontrado nenhum tipo de dificuldade em sala de aula na instituição. Os outros 5 (cinco) docentes: P1, P3, P4, P6 e P7 declararam encontrar algum tipo de dificuldade no cotidiano da sala de aula. Os fragmentos dos relatos dos professores encontram-se abaixo:

P1: "Como eu lidei com a dificuldade? Eu tive que agir sozinho, na experiência, tentando melhorar, então, por exemplo, eu percebi assim.”

“E assim, determinado momento a gente se desmotiva, quer dizer, o aluno nunca faz nada, o aluno dorme toda aula, o aluno... E aí... Poxa, você fica desanimado.”

P3: “É um impacto, é um pouco diferente você lidar... É outra didática, outra metodologia que você tem que... Também é um olhar do princípio, é diferente, não é a mesma coisa.”

P4: “Dificuldades bastantes... Entre outras coisas... É... Em questões pedagógicas mesmo, as dificuldades em questões pedagógicas, bastante.”

P6: “Sim... Era fazer o link, eu acho que essa é uma dificuldade comum, fazer o link entre a formação geral humanística que a gente tem na graduação e uma formação que leva muito mais para uma área tecnológica, ou trabalhar, fazer uma articulação com a área específica dos alunos.”

P7: “Eu acho que o grande problema aqui no IFAM para mim, da minha área é a questão da carga horária.”

“Eu acho que esses problemas de sala de aula, às vezes também têm a contribuição de alguns colegas. Às vezes eles passam um pouco do horário, eu já me deparei com isso, eu acho que eles se empolgam um pouco com disciplina deles, bate o tempo aí ficam uns dez minutos e lá passa um pouquinho do tempo que eu tenho.”

Os fragmentos acima são apenas parte do material que foi obtido em campo. A atividade de estudar cada resposta dada pelos entrevistados na tentativa de encontrar significados diversos, revelações importantes para a pesquisa nos colocou em outra situação. O dilema agora era outro, não havia mais a falta de dados, mas sim um grande número. Diante desse cenário, passamos a concordar com Lima (2005) quando afirma: Da descrença inicial com a pesquisa pela inexistência de dados, passei a conviver com a inquietação do que fazer com tantos dados. Um dado evocava outro, que evocava outro, que evocara tantos outros. (p. 36).

Sabendo que seria inviável trabalhar todos os dados que iam surgindo, optamos pela alternativa da redução do material através da interpretação. Durante este processo em algumas afirmações explicitadas nas entrevistas concluiu-se que em muitos momentos estas narrativas significaram uma espécie de desabafo. Na maioria das entrevistas foi observado que havia naqueles relatos uma sincera expressão de sentimentos, principalmente quando o tema foi direcionado para as dificuldades do dia a dia do professor.

Embora possa parecer itens sem grande importância para aqueles que acreditam que todos os que atuam na parte pedagógica da instituição tenham conhecimento, ressalta-se que mesmo tendo domínio destes pontos, os mesmos não são colocados em prática, ou seja, os profissionais responsáveis em acompanhar o trabalho docente podem até ter conhecimento da necessidade de se realizar um acompanhamento das atividades, porém em virtude do grande número de outras atividades, esta fica para segundo plano, ou nem entra na agenda do setor.

Como resolver este problema? Diante desta situação pode o professor falar? Quem escutará as suas colocações? Quem compreenderá as suas observações? Essas questões surgiram ao longo da interpretação das entrevistas, quando durante o processo de rememoração, houve também um processo de desabafo, de extravasar sentimentos guardados por muito tempo, embora sendo revelado aos poucos, de forma tímida.

Os dados possibilitaram esse olhar diferenciado sobre a coordenação das ciências humanas e a formação continuada dos professores, sobre os departamentos acadêmicos e a direção de ensino. As memórias docentes confirmaram as nossas suspeitas, isto é, o professor sempre precisará de um auxílio no seu dia a dia da sala de aula. Nenhum professor estará totalmente pronto para atuar. Sempre haverá algo a ser aprendido, a ser ensinado. E isso independe de titulação, não é o grau da mais alta titulação que capacita o professor para a sala de aula. O título permite ele alçar vãos mais altos, níveis mais elevados, mas a preparação ele ganha com o tempo, com a experiência que vai adquirindo no dia a dia da escola.

Assim, a existência de obstáculos faz parte dos caminhos docentes, exigindo que o professor esteja em uma contínua busca para construção de novos conhecimentos. Imbernón (2010) destaca vários obstáculos que podem ser encontrados no processo de formação continuada, entre eles:

A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas. Os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente. A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos que existem, uma formação centrada em um tipo de transmissão normativa, aplicativa ou, em princípio, “gerenciadora”, que os leva a assumir um papel de especialista, e não de acompanhante. (p. 34)

Acompanhamento, essa foi a palavra que usamos anteriormente para explicar as falhas encontradas nos fragmentos das narrativas docentes. As narrativas explicitaram muito bem esta questão, visto que nossos entrevistados possuem titulação de especialistas, mestres e doutores, o que não impede as dificuldades do cotidiano da sala de aula. Torna-se uma ação

cruel ignorar a necessidade de um acompanhamento das atividades dos professores. Pode parecer redundante essa insistência na questão do acompanhamento, mas entendemos este momento, isto é, o acompanhar o professor em suas atividades, de fundamental importância para o trabalho da escola.

Após fecharmos o ciclo de interpretação dos fragmentos deste primeiro grupo, continuamos a análise com as afirmações selecionadas para o grupo da formação continuada nas ações da coordenação das ciências humanas. Nesta etapa o estudo procurou identificar a concepção, o olhar de cada docente acerca das atividades desenvolvidas pela equipe, da sua participação na construção do conhecimento. Assim, novamente foram separadas partes das narrativas, através das quais localizamos as informações procuradas.

Do grupo de professores entrevistados que responderam a questão sobre existência de formação continuada de professores nas atividades da coordenação de humanas, apenas dois afirmaram que conseguem visualizar nestas ações a formação continuada dos professores. O P6 e o P7 foram bem claros ao afirmarem que tudo é uma questão de como você concebe aquela atividade, é o seu olhar sobre o que está acontecendo e o conhecimento adquirido anteriormente que permite você compreender a ação. É a sua concepção acerca do tema. Nos fragmentos abaixo, selecionados das narrativas dos dois professores podemos perceber isso:

P6: “Olha, a minha visão sobre essa questão... Ela mudou muito nesses anos todos que eu passei no instituto, inicialmente até 2013... Para 2014 a gente via ações muito isoladas e eu não percebia isso como atividade de formação. [...] quando eu comecei atividade em 2013 para 2014 e as leituras e discussões com pessoas da área pedagógica, professores, eles foram trazendo leituras e perspectivas de que a formação... Ela se dá em espaços formais e não formais, de forma organizada e às vezes informalmente mesmo, mas tudo isso pode ser pensado, planejado, trabalhado como formação.”

P7: “Eu lembro que o Professor Z trouxe um texto sobre a terceirização, sobre a terceirização do trabalho e naquele momento a gente fez a leitura, tinham alguns dados que os professores não sabiam. Então a gente fez uma reflexão interna e... Para poder depois conversar com os estudantes. Nesse sentido, embora a preocupação fosse com os estudantes a gente acabou tendo uma formação interna também nessas discussões, ou seja, se apropriando mais ainda de determinados temas, que de repente poderiam passar despercebidos alguns dados, alguns autores, então assim, acaba cedendo para um lado e para o outro.”

Diante do exposto, percebe-se que a reorientação do olhar é importante para as atividades desenvolvidas dentro da escola. Professores com concepção fechada, muito tradicional, muitas vezes não conseguem identificar possibilidades de inovação nas ações planejadas na instituição, o que pode atrapalhar o decorrer do processo.

Os outros 5 (cinco) professores P1, P2, P3, P4 e P5 relataram que não há preocupação com a formação continuada docente, pelo menos não conseguem visualizar esta iniciativa. Constatamos isso nos relatos abaixo:

P1: “Olha..., eu assim... Eu acho que o instituto, ele oferece, eu acho... Ele oferece uns cursos a distância, feitos online, é... Digamos assim, de especialização, outras graduações, ele oferece aqui dentro desse campus mesmo, de várias áreas, áreas assim: administração, elaboração de projetos, eu já vi alguns cartazes, eu já vi acho que no site também. A única coisa mais próxima que eu vejo é essa. [...] Que eu saiba é esse, o curso de formação continuada que tem.”

P2: “No meu ponto de vista não, porque para formação continuada você tem que ver as necessidades da coordenação como um todo, ver que cada disciplina tem sua coisa mais específica e bem planejada. Acho que como formação continuada não daria.”

P3: “Eu vejo mais como um diálogo mesmo, eu não vejo como uma formação continuada. Até porque formação continuada na minha cabeça está muito ligada ali, a uma carga horária, sala de aula, não é? Algo mais formal e mais similar, mais próximo.”

P4: “Não existe, nunca, é inexistente atividades da coordenação de ciências humanas que eu possa considerar como formação continuada. Muito pelo contrário, é um processo que foi... alijado pelo contexto.”

P5: “As atividades? As atividades que a coordenação realiza são o quê? Às vezes reuniões, mas são reuniões que... Eu estava até reclamando ontem que reúnem demais e resolvem pouca coisa.”

Analisando as falas dos últimos cinco professores acima expostas, percebe-se a divergência existente no interior da equipe em relação ao tema formação continuada. Enquanto há aqueles com uma visão mais atualizada acerca do assunto, encontramos outros que não conseguem olhar na mesma direção. Ressaltamos que as opiniões contrárias também fazem parte da construção dos resultados da pesquisa, pois são indicadores de pontos que

precisam de uma atenção especial por parte dos dirigentes, sejam eles coordenadores ou diretores.

Em relação ao tema, os coordenadores também foram escutados. Quando indagados acerca da contribuição da coordenação das ciências humanas para o processo de formação continuada dos professores, os mesmos explicitaram suas opiniões das quais retiramos os seguintes fragmentos:

C1: “Contribui. Ela contribui muito mais, eu quero deixar claro, para a formação cidadã do aluno.”

C2: “ Não tenho nada a dizer sobre isso porque nunca houve. Teve vários congressos que houve aqui que eu participei, mas assim, em nenhum momento direcionado aos professores das ciências humanas, sempre a gente ia... mas era de Língua Portuguesa, Matemática, todos os professores, tudo junto mas nada assim direcionado aos professores de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, nada.”

C3: “Para isso existe a diretoria de ensino, a qual qualquer professor interessado em progredir academicamente recorre. Agora é claro que assim, informalmente, nós, professores dessa área sempre estamos falando uns com os outros no sentido de nos incentivar, se informar a respeito de mestrado, doutorado, porque é importante que continuemos indo adiante em nosso crescimento acadêmico, até pelo bem do nosso instituto e dos nossos alunos.”

Se os fragmentos acima forem interpretados com atenção, é possível constatar pontos importantes para a compreensão destes relatos. Do grupo de 10 (dez) entrevistados, apenas 2 (dois) docentes demonstraram através de seus relatos ter uma concepção mais inovadora em relação a formação continuada de professores. Os outros 8 (oito) entrevistados demonstraram uma concepção contrária, não reconhecendo as atividades da coordenação como formação continuada dos professores. Percebe-se então que seria interessante que antes de qualquer ação de formação continuada fosse realizado um estudo sobre o tema, uma discussão acerca da definição e dos tipos de formação continuada, sem esquecer os possíveis locais onde a mesma pode ser realizada. Para Imbernón (2010):

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc.,

e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros.(p. 46)

Talvez esta concepção acerca da formação continuada já faça parte dos conhecimentos dos professores, porém pela própria posição que ocupam dentro da instituição, eles não colocam em prática este conhecimento. Ou por outro lado não conseguem entender que a formação continuada é muito mais ampla, vai além de cursos planejados. O ato de reunir com a equipe, realizar leituras de textos acerca de um assunto desconhecido, discutir com os colegas esses textos, planejar como será transmitido para o aluno, tudo isso também constitui uma formação. Esse aprendizado constitui uma contribuição no crescimento profissional para cada um que participa do processo. A formação não acontece apenas de maneira formal, como muitos a concebe.

A ideia de uma formação continuada mais abrangente acaba se constituindo em um desafio, ou melhor, em um dos diversos desafios encontrados dentro da instituição, pois explicar para os demais, para os outros professores que a formação continuada não se limita a um curso de pós-graduação é uma tarefa complicada. A concepção de uma continuidade na formação docente deve ser ampla e envolver desde pequenas discussões e debates acerca de temas importantes para a sociedade até grandes eventos e cursos preparatórios com obtenção de títulos.

Grupos de estudos, encontros pedagógicos, atividades e movimentos no interior da escola podem representar ações de formação continuada docente, sendo de responsabilidade de todos e de cada um, trabalhar a mudança necessária na concepção acerca dessa temática. Aqueles que possuem uma concepção mais lapidada acerca do assunto devem insistir nas atividades diversificadas e capazes de promoverem formação continuada no ambiente da escola. Segundo Oliveira e Guedes-Pinto (2013):

Torna-se necessário desfazer o pressuposto de que a formação pedagógica, no sentido de colocá-la em prática, não é papel do professor para levar a um saber fazer reflexivo, que seja entendido como autoformação. [...] Recuperar as memórias das trajetórias individuais [...] e abordar os problemas e dificuldades enfrentadas na EPT parece ser uma forma de trazer para o debate os desafios da Educação Profissional de hoje. (p. 139-40)

Assim, acredita-se que a mudança na concepção acerca do tema formação continuada docente é um dos desafios enfrentados na instituição, pois os professores ainda cultivam ideias tradicionais acerca do assunto. Os relatos revelam a maneira de pensar do grupo, ou pelo menos, da maioria dos seus membros. Diante desse desafio, é visualizada a possibilidade

de realizar ações que possibilitem debates e estudos a respeito da temática da formação continuada, permitindo desta maneira que cada docente perceba que pequenas e diferentes atividades possuem um valor na construção diária do perfil docente, na formação profissional e pessoal de cada professor.

Após concluir a interpretação dos fragmentos agrupados neste segundo grupo, foi dado início ao terceiro e último grupo de interpretação, ou seja, o grupo das sugestões de formação continuada. A ideia foi verificar as sugestões dadas pelos professores para organizar um momento no qual fosse colocada em prática a concepção dos docentes.

Desta maneira, retornamos às entrevistas para selecionar os fragmentos correspondentes ao tema do terceiro grupo, o que permitiu constatar que dos 10 entrevistados, apenas dois não responderam a esta questão: C1, C3. Os outros oito professores relataram as suas sugestões de formação continuada. Os fragmentos das entrevistas se encontram abaixo:

P1: “E para a nossa formação, aí a gente teria que reunir é... E digamos assim, ver as nossas demandas. [...] A gente poderia fazer um curso. [...] Então precisa primeiro organizar, para a gente poder organizar nossas atividades, nossos horários e nossas demandas.”

P2: “É como eu falei, seria assim, seminários para... Seminários seria a sugestão inicial. Inicialmente o seminário seria entre nós mesmos aqui.”

P3: “Eu acho que aí necessitaria mais de uma estrutura. Uma estrutura física, precisando em termos de um espaço. Uma estrutura, preparar o espaço para depois desdobramento disso.” [...] A gente poderia ter um curso, mais uma sala específica, uma sala para a gente mesmo. Primeiro eu acho que tem que ser a estrutura, porque professores nós temos.”

P4: “É... Isso aqui é bem complicado, uma vez que... Quando a gente vê a listagem de conteúdo, a gente diz grade curricular. É... Não vejo de que forma a coordenação possa fomentar alguma formação continuada, uma vez que hoje é um professor de formação de área, mestre, tem um entendimento diferente. [...] Ele vive muito atarefado, tem pouco tempo e não se consegue nem se discutir questões é... Das ciências humanas quanto mais em formar... Em realizar alguma formação continuada.”

P5: “Não faço ideia. Não existe nem um planejamento direcionado para isso. [...] Eu acho que isso aqui vai depender do grupo de professores, é o grupo de professores que tem que definir que tipo de formação, que tipo de atividade... Eu acho que vai muito do grupo ter ou não. Mas sugestão assim diria que não.”

P6: “Eu acho que tem uma coisa que seria o primeiro passo que é pensar o que é formação continuada, porque eu acho que tem uma concepção aí que talvez não esteja batendo com as discussões mais atuais da área. [...] Eu mesmo tinha outra concepção, achava que tinha que ser o formal, o que garantisse mesmo uma licença e não uma formação no próprio trabalho, no próprio cotidiano, na própria sala de aula ou na sala dos professores ou na coordenação. Eu acho que o primeiro passo seria essa mudança de concepção. A... E o segundo, organizar um plano, um projeto anual, bianual.”

P7: "A gente estaria trabalhando com a questão da formação de forma bastante ampla. E... claro que sim, porque o ambiente formal ele é um ambiente de aprendizado e não é o único. [...] Tanto o ambiente formal quanto o informal eles servem para o aprendizado. Uma frase de... Que eu quero falar aqui: "Não tem quem fique 24 horas sem aprender nada." Você está a todo o momento ali captando informações e os professores que estão em sala de aula, que tem uma preocupação com isso, mas aí os debates têm... Servem para o aprendizado, adquirindo informações. Inclusive para usar na própria sala de aula.”

Observa-se que dos 7 (sete) professores acima citados apenas um não consegue enxergar a possibilidade de ser realizada uma formação continuada de professores da área das ciências humanas. Os demais ou citaram algum tipo de metodologia para ser desenvolvida, como: seminário, pequenos cursos ou deixaram a responsabilidade para o grupo decidir. Verificou-se que embora alguns não aceitem a formação continuada de maneira informal, citaram o seminário como um tipo de metodologia utilizada para a realização da mesma.

Os três grupos criados para interpretação dos dados: o primeiro das dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula; o segundo da formação continuada nas ações da coordenação da área de humanas e o terceiro das sugestões para organização de formação continuada, não apenas reuniram fragmentos dos relatos docentes, revelando ideias, sugestões, concepções, mas permitiram também pensar novas maneiras de formação continuada no espaço social da escola.

Nas entrelinhas das narrativas dos professores foram identificados tantos outros itens que mereceriam atenção da mesma maneira que buscamos respostas para as questões que selecionamos para esta pesquisa. Enquanto narravam suas memórias, os docentes explicitavam anseios, ressentimentos, desejos, projetos futuros, experiências valiosas, mas guardadas apenas para si. No cotidiano da sala de aula, nos afazeres diários da escola, muitas vezes nos esquecemos que todos os agentes sociais que atuam no ambiente escolar são seres humanos e possuem sentimentos. E esse esquecimento ou em alguns momentos indiferença

causa um prejuízo de grandes proporções para o trabalho desenvolvido no interior da escola, sendo atingidos não somente professores, mas também todos aqueles que atuam direta e indiretamente com eles.

No próximo capítulo a viagem segue pelas histórias que constituíram o percurso traçado pela coordenação das ciências humanas. As narrativas dos professores permitiram uma agradável percepção do trabalho desenvolvido por este grupo.

CAPÍTULO 3 – COMPREENDER

ALGUMAS HISTÓRIAS E A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

“O poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços jamais se poderá conseguir a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados.”
(Stenhouse, 1987)

Coordenar uma equipe de professores com o objetivo de realizar um trabalho que proporcione algum tipo de mudança no ambiente educacional de uma determinada instituição de ensino pode não ser uma tarefa fácil. A escola é um espaço carregado de surpresas e mistérios que precisam ser desvendados, ou melhor, é um espaço social cheio de relações e possibilidades que precisam ser compreendidas para que as transformações ocorram.

Compreender as relações entre os agentes sociais da escola e as possibilidades nelas existentes, exige não só uma viagem pelos caminhos percorridos ao longo dos anos, mas também uma postura diferenciada na maneira de olhar a realidade. Na pesquisa em questão a viagem foi pela trajetória da Coordenação das Ciências Humanas que construiu a sua história através das atividades desenvolvidas na instituição.

Para entender esta história é necessário expor e analisar os trabalhos da equipe para identificar aqueles que de alguma forma contribuíram para a visibilidade do grupo e com a formação continuada dos professores.

Evidenciar as atividades da área das Ciências Humanas voltadas para a formação dos docentes torna-se importante, pois ajuda a modificar a concepção que algumas pessoas possuem a respeito da formação continuada, acreditando que a mesma só pode acontecer em um espaço formal, oficialmente determinado, exterior ao ambiente de trabalho.

Durante a viagem pelas atividades da coordenação foram observadas as ações organizadas e as reações que estas causaram nos agentes sociais que compõem a referida equipe. As relações de poder, as conquistas de capitais são elementos presentes na relação de interação e trocas simbólicas existentes no espaço social, pois toda realidade é resultado de uma relação social, conforme afirma Bourdieu (2007)

O capítulo está dividido em 03 (três) partes, inicialmente apresenta o histórico da Coordenação da área das Ciências Humanas, através das memórias individuais, narradas pelos docentes entrevistados, em seguida aborda as ideias desenvolvidas pela equipe nos últimos anos, finalizando com alguns projetos que podem vir a colaborar com a criação de novos espaços de formação continuada no ambiente de trabalho, possibilitando ao docente um crescimento profissional e um investimento para a melhoria da educação.

3.1 Relatos das memórias: a construção do histórico da Coordenação das Ciências Humanas

Antes de iniciarmos a abordagem acerca do histórico da Coordenação das Ciências Humanas, torna-se importante explicitar a nossa concepção a respeito da palavra memória, visto que a mesma será utilizada em diversos momentos do trabalho. Em nossa pesquisa encontramos no dicionário da Língua Portuguesa o seguinte significado para memória: “memória: s. f.; 1. faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente; 2 efeito da faculdade de lembrar; a própria lembrança; 3 recordação que a posteridade guarda.”

Com base nessas informações ressaltamos que a ideia acerca da definição de memória trabalhada na pesquisa corresponde às que foram acima expostas, ou seja, memória com o significado de lembrar, recordar as sensações retidas, guardadas. Desta maneira, é possível perceber que cada pessoa tem a sua memória, as suas lembranças guardadas, as sensações que foram registradas. Segundo Portelli (2002), em entrevista concedida a Universidade Federal de Uberlândia:

Essa memória é um produto social, [...] Nossa experiência é uma experiência, mas não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis. (APUD ALMEIDA; Koury, 2014, p. 201)

Assim, entendemos que investigar a história do grupo das ciências humanas representava adentrar no espaço que era ao mesmo tempo coletivo e individual. Coletivo no sentido de ser uma equipe, com vários membros distribuídos em disciplinas diferentes. Individual pelo fato de cada componente do grupo possuir uma subjetividade, as suas impressões acerca dos acontecimentos vivenciados. Cada professor da área de humanas

possuía a sua memória, as suas lembranças, uma memória individual. Portelli (2002) afirma que:

Desta maneira, quando falamos dessas memórias individuais, há uma parte disso que se pode tratar como uma ferramenta comparativa e estatística, porque há coisas que são compartilhadas e que se pode relatar, mas há outras coisas que são qualitativas, no sentido em que há o encontro entre um acontecimento, um lugar e uma subjetividade individual, uma história pessoal, individual, e um passado e um futuro individual.

Assim, é possível considerar que fora a questão do significado de memória fazia-se necessário considerar também a existência de uma memória individual independente da memória coletiva do grupo. Desta forma, os registros dos relatos dos professores seriam capazes de revelar informações preciosas para a investigação.

Após passar meses na missão de coletar dados da investigação, marcar e remarcar entrevistas, escutar e transcrever as narrativas para o papel foi possível concluir mais uma etapa da pesquisa desenvolvida a respeito da Coordenação das Ciências Humanas.

A impressão de que a coordenação não possuía nenhum registro escrito que comprovasse a sua criação, a sua trajetória, continuou a nos perseguir, pois por diversas vezes antes e durante as entrevistas tentamos descobrir algum manuscrito, alguma fotografia que nos remetesse a um momento específico da caminhada deste grupo, porém não foi possível obter nenhum documento.

Os agentes sociais entrevistados desconheciam a existência de qualquer documento que pudesse comprovar as atividades realizadas. Embora todos confirmassem suas participações nos eventos, relatando as atividades com detalhes, ninguém se lembrava de nenhuma documentação. Todas as indicações dadas para localizar algum tipo de registro foram investigadas, porém nenhuma pista apresentou resultado satisfatório.

Desta maneira foi dada continuidade aos trabalhos de análise das entrevistas, sem desistir de encontrar algum registro que pudesse representar uma fonte escrita localizada durante a nossa investigação. Escutava as gravações, transcrevia as falas dos docentes, analisava e buscava informações acerca de algum documento escrito.

Confirmada a informação de que não havia nenhum registro oficial que pudesse fornecer com precisão a data exata da instituição da coordenação, concluímos que o documento escrito estava sendo produzido a partir do registro das narrativas docentes. Tratava-se de uma história baseada nas memórias das pessoas que participaram daqueles momentos, memórias do corpo docente, discente e técnico, que ainda hoje contribuem com a

perseverante trajetória da coordenação em criar sua identidade no espaço institucional. Desta maneira, constatamos que estávamos diante de um caso de história oral temática⁶.

Os projetos planejados pelos professores e alunos, os eventos que foram realizados no espaço da escola são lembranças guardadas na memória e possibilitam o conhecimento das gerações mais jovens, além de proporcionar uma oportunidade para se pensar as ações praticadas. Assim, as memórias não correm o risco de serem esquecidas ou confundidas pela ação implacável do tempo, pois o ato de narrar, de rememorar as lembranças permitem que novos agentes sociais conheçam os acontecimentos que marcaram a história daquele grupo. Além de expandir a noção de documento – consequentemente, a de construção de conhecimento -, a história oral contribui para o desenvolvimento de uma ética da escuta e do olhar. (ROVAI; LEITE, 2015, p. 87).

Foi através das memórias narradas que foi obtido o material para a análise. As lembranças daqueles que vivenciaram os acontecimentos, a memória daquilo que foi vivido, trouxeram à tona histórias que foram manifestadas nas entrevistas e contribuíram com a investigação, pois caracterizaram o surgimento da Coordenação das Ciências Humanas.

Encontrar a data exata do surgimento, ou melhor, da implantação da coordenação da área de humanas não foi uma tarefa fácil, pois nas memórias de alguns docentes o modelo de coordenação atual data do período de 1999/2000, aproximadamente. Mas esta data não é precisa, essa associação do surgimento da Coordenação das Ciências Humanas a este período está relacionada ao fato de que houve a implantação do Ensino Médio por Competência neste espaço de tempo, como afirma o Coordenador 1⁷:

Eu posso dizer que quando surgiu o Ensino Médio por Competências, eu acho que no ano de 1999 por aí, surgiram as coordenações, não como ciências humanas, mas assim: coordenação de Português, coordenação de História, coordenação de Geografia, ela era por disciplina, cada disciplina tinha uma coordenação.

Os relatos de outros professores que também participaram e fizeram a história naquela época, contribuíram para uma aproximação da provável data. Antes da implantação do Ensino Médio por competência, antes da nomenclatura atual, havia uma equipe da área de humanas que desenvolvia um trabalho na instituição. Segundo o Coordenador 2⁸:

⁶ História Oral Temática, em geral, é feita com um grupo de indivíduos sobre um determinado evento ou movimento vivido por todos. (REZENDE, 2014, p.1, [HTTP://pensadosatinta.blogspot.com.br/p/blog-page.html](http://pensadosatinta.blogspot.com.br/p/blog-page.html))

⁷ Informações advindas da entrevista realizada com o Coordenador do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado, gravada no dia 31/07/2016. A entrevista foi posteriormente transcrita pela pesquisadora.

⁸ Informações advindas da entrevista realizada com um ex-Coordenador da área das Ciências Humanas, gravada no dia 01/11/2016, e posteriormente transcrita pela pesquisadora.

Quando eu cheguei aqui em 1979 não era Coordenação das Ciências Humanas, era Coordenação de Estudos Sociais. Tinha a Coordenação de Estudos Sociais, a Coordenação de Língua Portuguesa, a Coordenação de Matemática e Física. Depois com o longo do tempo, acho que foi em 1990, foi que ela veio com esta denominação de Coordenação das Ciências Humanas.

A análise das informações possibilitou perceber que a criação da coordenação das ciências humanas com as características atuais aconteceu a partir da implantação do Ensino Médio por Competência. Mas ela não surgiu neste período. Vale ressaltar que bem antes, na década de 1970 essa coordenação já existia, as narrativas dos professores evidenciaram que com o passar do tempo e com as modificações que foram sendo implantadas na política educacional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, algumas mudanças foram instituídas, alterando a estrutura organizacional da escola para que pudessem atender as necessidades naquele tempo/espaço que estava sendo vivenciado.

É possível que a ênfase maior para a área das ciências humanas tenha realmente ocorrido neste espaço de tempo do ensino por competência, isto é, em 1999 quando o Governo Federal retomou o processo de transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e quando já estava em vigor a LDB 9.394/96.

Paralela a estas modificações no cenário nacional, ocorreram também mudanças no espaço social da instituição, sendo a área do ensino a principal envolvida nessa história. A partir deste momento foram criadas as coordenações específicas por área do conhecimento. Segundo Nunes de Mello (2009):

Em 1992, ocorre alterações em sua denominação, passando para Departamento de Desenvolvimento de Ensino.

Em 1999 foi aprovado um novo Regimento para a instituição que passa a ter a denominação de Diretoria de Ensino Sistêmica [...]. A Diretoria passou a ter a seguinte estrutura: Gerências Educacionais: [...] Gerência Educacional do Ensino Médio: Coordenação da Área de Ciências da Natureza e Matemática; Coordenação da Área de Ciências Humanas; Coordenação de Linguagens e Códigos; Coordenação dos Ambientes de Arte e Educação Física. (p.122)

Ao observar o espaço de tempo entre o provável surgimento da coordenação e a data da sua reorganização com as características atuais, atendendo assim as necessidades das novas propostas de ensino, foi possível localizar a presença de algumas Leis de reforma do ensino brasileiro.

A primeira delas foi a LDB 5.692/71, implantando a obrigatoriedade do ensino profissionalizante sem se preocupar com as condições das escolas. Em seguida veio a segunda que devolveu novamente a flexibilidade entre o ensino acadêmico e o profissionalizante, a Lei 7.044/82. E a terceira que ainda está em vigor a LDB 9.394/96.

Foi importante percorrer o cenário da educação nacional para compreender um pouco mais da história da coordenação da área de humanas. Localizar dentro do período histórico a trajetória da coordenação. As mudanças ocorridas no interior da instituição tinham o motivo de ser, ou melhor, de acontecer. Lima Filho (2005) argumenta que:

No contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar as escolas técnicas federais tiveram particular importância. Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. (p. 4)

Embora obrigatório, o ensino profissionalizante não apresentou os resultados esperados⁹ pelo governo e após uma década de profissionalização nas escolas de todo o país, o governo federal decide por uma nova reforma para a educação. Segundo Gusmão (2016)

As escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau de qualidade, no entanto, estudos no período de vigência da Lei n. 7.044/82 apontaram que houve uma perda do caráter profissionalizante nas instituições federais que ofertavam o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. (p.16)

A flexibilidade apresentada pela Lei 7.044/82 conseguiu permanecer até os anos de 1990 no cenário da educação nacional. Em 1996 surge a LDB 9.394/96 para alterar novamente a organização do ensino. Para Viamonte (2011):

O texto da LDB 9394/96 (art. 35; parágrafo II) é bastante ambíguo e minimalista, pois estabelece como objetivo da educação básica a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Porém a preparação para profissões técnicas se constitui em um sistema paralelo e independente que poderá articular-se com o ensino regular ou desarticular-se dele completamente. (p.11)

De 1971 a 1996, em um espaço de vinte e cinco anos, a educação brasileira passou por três reformas, que foram pensadas e planejadas para atender a objetivos específicos do governo, mas não foram projetadas para atender as necessidades reais da população, dos trabalhadores, dos menos privilegiados.

Talvez até tenha sido idealizado um perfil de cidadão que desejavam formar, um tipo de mão de obra que o mundo do trabalho estivesse precisando, mas sempre olhando pelo olhar do superior, o olhar de quem está no poder. Nesse tipo de situação, o olhar do empregado não tem importância, a necessidade dos menores economicamente não vale. O que realmente vale é a necessidade do mercado, do empregador, do consumo etc.

⁹ A legislação mudou sem que os sistemas de ensino, a rede física e os recursos humanos estivessem preparados para atender a nova regra. Uma escola ensina curso clássico e científico e de repente tem que ensinar profissionalizante? Isso não é simples. As escolas não se adaptaram. (SENADO NOTÍCIAS, março/2017)

A insistência em relação à origem da Coordenação da Área de Ciências Humanas conduziu nossos passos por caminhos que confirmaram as datas antes reveladas. Da década de 1970 à década de 1990 a instituição passou por diversas mudanças em virtude das diferentes Leis estabelecidas pelo governo federal para a educação, o que ocasionou também alteração em sua estrutura organizacional.

A observação da estrutura organizacional da instituição em diferentes períodos evidenciou que a criação da coordenação de curso ou de área é bem anterior ao período do ensino médio por competência, ou seja, as coordenações dentro da instituição surgem antes, porém aos poucos ganham características novas, são modificadas de acordo com as exigências do momento vivido.

Na administração do Professor Jorge Humberto Barreto (1976 a 1991) existia dentro da estrutura organizacional da escola o Departamento de Ensino com a Coordenadoria de Ensino e Coordenadoria de Registros Escolares, que contava com Coordenadoria dos seguintes cursos/áreas: Edificações, Estradas, Eletrônica, Mecânica, Saneamento, Química, Ciências Exatas, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Turno e Educação Física e Desporto. (NUNES DE MELLO, 2009)

Segundo os relatos foi também nesta época a criação de uma sala das Ciências Humanas, onde ficavam os mapas, os livros de História e os livros de Geografia. O instituto ainda era conhecido como Escola Técnica Federal do Amazonas quando se abre um espaço para a área das Ciências Humanas.

Neste período todas as coordenações específicas possuíam o seu espaço físico, ou seja, possuíam a sua sala, na qual eram organizadas suas reuniões, discussões e os seus materiais de estudos. Isso dava mais liberdade para a equipe, havia uma referencia como afirma o Professor 2:

Muito importante para essa atividade, para essa divulgação, esse crescimento da coordenação. Eu digo que qualquer coordenador quando ele for... a questão do espaço é muito importante para... Por que o espaço é o referencial... Serviço Social, Setor Psicológico, Coordenação de Alunos, é o referencial... Seu lugar é ali, pelo menos já sabe... Serviço Social, Gabinete Médico, ou seja, então a coordenação de humanas é, ou seja, passarinho fora do ninho, nós não temos lugar nenhum. Tem que ter uma referencia. Você não tem um local de referência, então não tem um referencial de documento por que...

Embora um espaço físico possa parecer algo sem grande importância, faz-se necessário destacar que o espaço contribui bastante para que haja uma referência, a criação de uma identidade do grupo, de um local para as reuniões e encontros diários, além de ser um desejo dos próprios professores das ciências humanas. O Professor 3 argumenta que: “Acho que ... Porque às vezes onde sai e entra gente, né?... A gente ter um local mais adequado para

estar, de fato concentrado naquilo. Acho que se tivesse um espaço físico, acho que com certeza... seria o ideal.”

Entre nossos entrevistados não há muita divergência em relação a necessidade de se ter um espaço físico somente para a área de humanas. O Professor 1 afirma que:

Seria importante porque olha aí, ao invés de ficar... nós poderíamos dividir somente esta coordenação. Essa área seria o nosso dia a dia ali, a gente conversaria ali todos os dias, porque esse contato dia a dia faz falta, a gente não encontrar o professor diariamente faz falta, entendeu? São coisas que a gente lembra, olha aconteceu tal coisa, vamos falar, são coisas assim... Aquele momento de cinco minutos no cafezinho, a gente conversa surge alguma ideia, então a gente não tem essa interação.

Mesmo sendo de grande importância para todas as áreas do conhecimento da instituição, o espaço físico pertencente às coordenações foi transformado em outros ambientes para atender a outros interesses.

Aos pouco o espaço físico das coordenações foi sendo retirado, com as mudanças que foram ocorrendo na instituição, novas necessidades foram surgindo e de acordo com os relatos do Coordenador 2:

Então ao longo desse tempo a gente sempre ouviu do diretor que era por necessidade de fazer outros setores que ele achava mais necessário, e aí pegou e aglutinou todas as coordenações em uma só, junto com a Coordenação do Ensino Médio. E aí ficou a do Ensino Médio e todas as outras: coordenação de Física e Matemática, Coordenação de Linguagem e Códigos e a de Ciências Humanas e tinha a de Educação Artística e Educação Física.

De acordo com as narrativas no período anterior, mais precisamente 1972, não havia um espaço destinado às disciplinas da área de humanas, o que havia na escola eram coordenações dos cursos técnicos: Eletrotécnica, Saneamento, Estradas, Edificações etc., e os professores ficavam integrados às coordenações dos cursos técnicos. Para o Coordenador 1 “ainda hoje a gente sofre um desafio muito grande porque o perfil da escola é tecnológico e técnico. [...] Os cursos são todos voltados para a área da tecnologia.”

A ausência de uma Coordenação das Ciências Humanas com o perfil da que se tem hoje em dia, não impediu que diversas atividades fossem realizadas. Eram planejados diferentes eventos da área das ciências humanas e as atividades aconteciam de forma isolada, individual. Mesmo não existindo a coordenação havia atividades que envolviam alunos e professores, utilizando os espaços físicos da instituição. Alguns professores escreveram sua história nesta área, deixaram seus nomes gravados na instituição. Segundo as lembranças do Coordenador 1:

A área tinha muita expressão, muita representatividade. Eu lembro a professora NR, [...] professora de História, eu lembro muito bem disso, ela fazia Júri Simulado na

escola, naquele auditório grande que nós temos, ela fazia Júri Simulado. Eu tinha acabado de entrar na escola, eu observava, participava. [...] por que o auditório era transformado praticamente em um tribunal, tinha os que defendiam e os que acusavam. Era bonito aquilo. [...] e não tinha uma coordenação de História, uma coordenação de Geografia, nada disso. A professora trabalhava nos cursos, como ainda hoje é mais ou menos isso, mas ela tinha iniciativa, [...] ela transformava aula de História em uma atividade de representatividade, de representação digamos assim.

Na época não havia uma coordenação destinada à área de humanas, mas existiam atividades que proporcionava uma visibilidade para as ciências humanas. A ação da professora resultava em um destaque para a área. A inexistência de uma coordenação da área, com uma sala específica não intimidava a vontade da docente de realizar atividades diferenciadas com as suas turmas.

Talvez houvesse a iniciativa docente com o apoio dos demais colegas da área. A soma das partes (iniciativa mais apoio) constituía um trabalho com resultados expressivos. E essa expressividade acabava proporcionando a visibilidade que hoje a equipe busca. Era um trabalho feito por várias mãos, ou seja, um trabalho coletivo no sentido de se ter o apoio dos outros docentes, ou pelo menos de alguns.

A questão da visibilidade da Coordenação das Ciências Humanas é muito importante, pois durante o período da coleta de dados foi constatado que muitas pessoas, servidoras do IFAM desconheciam a existência da coordenação dentro do instituto. Para algumas foi uma enorme surpresa a descoberta dessa coordenação, para outras, a descoberta aconteceu por acaso, não influenciando em nada, uma vez que desconheciam qualquer ação realizada pela equipe.

O desconhecimento da existência da coordenação da área das ciências humanas pode ser uma consequência da pouca divulgação das ações. Ao longo dos anos as atividades organizadas pela coordenação foram desenvolvidas, realizadas, mas não foram registradas e muito menos divulgadas de maneira intensa, de forma expressiva.

Nenhum coordenador teve o cuidado de documentar as ações, partindo do ponto inicial, ou seja, o planejamento até a fase final, isto é, a concretização do projeto. Nenhum registro em ata foi disponibilizado, nenhuma fotografia, nenhum planejamento. Nada ficou documentado. De acordo com o Professor 1:

Não. Eu acho sinceramente que não. Eu acho que foi muito assim, na... mais informal mesmo, não sei se na informalidade estaria correto, mas foi mais assim... naquele desafio de fazer as coisas acontecerem e então algumas coisas foram feitas, mas não sendo registradas, sendo feitas mesmo, como assim no atropelo talvez. A gente não tem, por exemplo, um livro de ata...

A falta de divulgação e de registros escritos pode ter contribuído para que a história do grupo, no caso a Coordenação das Ciências Humanas permanecesse no plano do desconhecido. Os acontecimentos ficaram guardados nas memórias, passando a fazer parte das histórias orais, transmitidas dos mais velhos para os mais jovens, de acordo com os episódios contados e com a curiosidade dos novos membros do grupo, que passando a conhecer a história do passado, asseguram a continuidade dessa história, pois eles também fazem parte dela. Segundo Alberti (2004):

Na história oral, a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, uma vez que é realizando uma pesquisa, em arquivos, bibliotecas etc., e com base em um projeto que se produzem entrevistas, que se transformarão em documentos, os quais, por sua vez, serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. [...] É possível objetar, entretanto, que não é todo tema escolhido para a pesquisa em história oral que se presta a uma investigação aprofundada em outras fontes: muitas vezes escolhem-se temas sobre os quais não há documentos ou obras secundárias disponíveis nas instituições usualmente procuradas. (p. 81)

Assim, a não acessibilidade aos documentos escritos não inviabilizou a pesquisa, pois embora esses dois fatores: o espaço físico e os registros influenciaram na visibilidade da equipe das ciências humanas, comprometendo a questão de uma referência para a coordenação e a consolidação de uma identidade, as memórias dos agentes sociais participantes dos eventos ao longo dos anos forneceram material para o estudo do objeto da investigação.

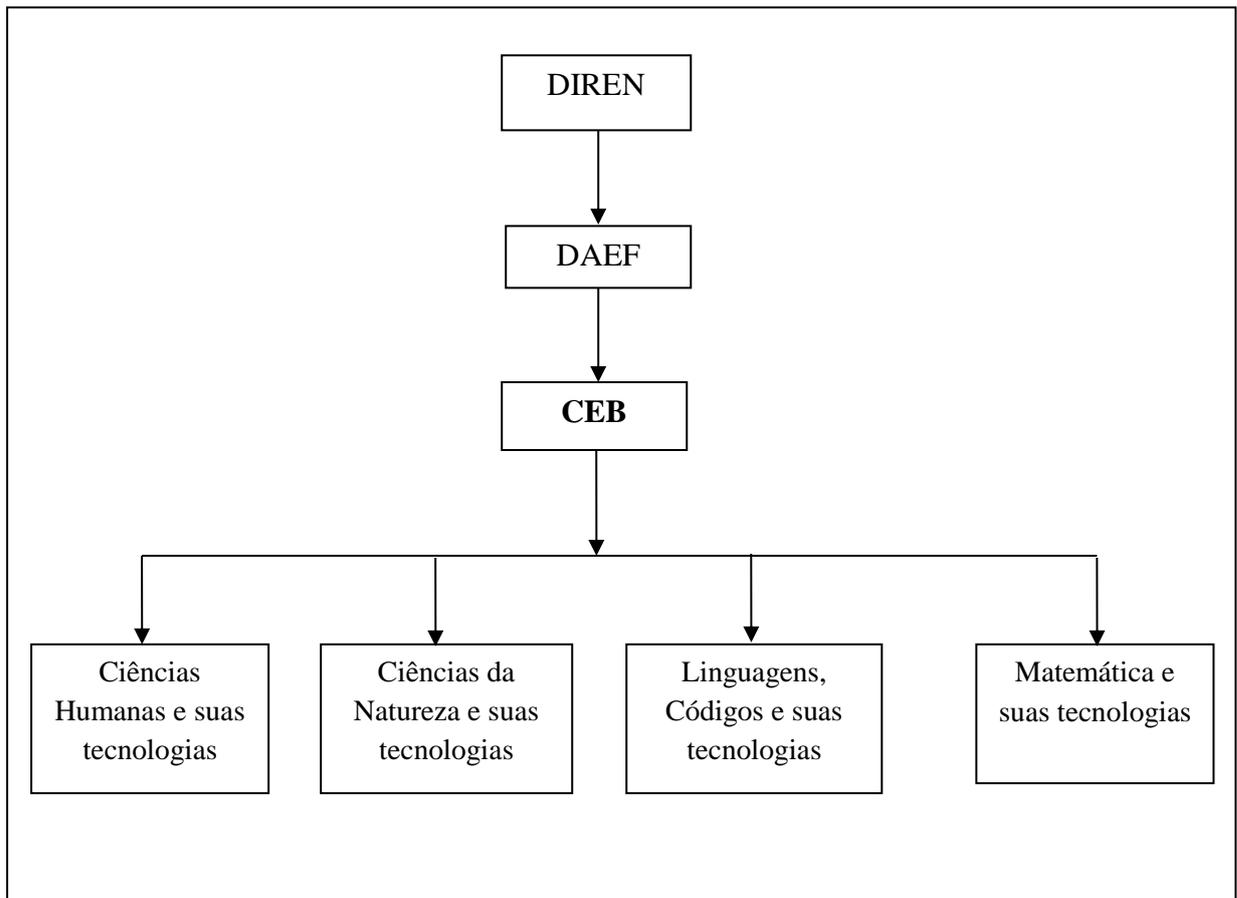
Os relatos mostraram detalhes do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos pelos professores da área de humanas. Meihy (1998) afirma que “a palavra dita, depois de passar por cuidados convenientes a sua gravação e conservação, representa, pois, um avanço no conceito de documento e na possibilidade de análise social.” (p. 15)

Atualmente a coordenação da área de humanas divide o mesmo espaço com a Coordenação da Educação Básica – CEB, que embora esteja diretamente ligada ao trabalho desenvolvida pelas Ciências Humanas, não dispõe de um grande ambiente físico, além de ter também seus próprios projetos.

O espaço físico da CEB dispõe na entrada de cinco mesas, sendo uma do coordenador, outra da pedagoga que atua junto a esta coordenação. As outras três mesas são disponibilizadas entre as coordenações das quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias.

Sendo assim, podemos esquematizar a CEB da seguinte maneira:

Figura 5 – Organograma da Coordenação de Educação Básica



Fonte: elaboração própria, 2017

Ressaltamos que este organograma foi criado apenas para entendimento da estrutura da coordenação das ciências humanas no seu espaço mais imediato. Antes que o leitor indague acerca da Diretoria Geral, destacamos que esta se encontra localizada no topo deste organograma, ou seja, todos os departamentos explicitados no quadro estão subordinados à Diretoria Geral.

A descrição do espaço físico da CEB pode prosseguir sendo salientada a função de alguns móveis existentes naquele ambiente. Os armários além de servirem para sua função habitual fazem a divisão da sala, ficando na primeira parte as cinco mesas e na segunda parte uma área reservada para as reuniões do grupo, com um sofá, algumas e mais uma mesa com cadeiras para pequenas refeições.

Nesse espaço da CEB, dividido com tantas pessoas, entre armários, mesas, cadeiras, lanches e mais os problemas de outras coordenações, a equipe das ciências humanas tenta se reunir e organizar as atividades que serão desenvolvidas na instituição.

Na luta pela consolidação do grupo e da sua identidade, estes professores vêm tentando estabelecer um perfil para a área. Alguns dentre os mais antigos acreditam que se houvesse na escola uma licenciatura na área de humanas, a Coordenação poderia ter mais espaço. Embora possa parecer uma boa ideia, eles não conseguem ver possibilidade de colocá-la em prática, pois como afirma o Coordenador 1 esse ponto “é o mais difícil, pois o espaço institucional é inteiramente voltado para os cursos técnicos e as tecnologias, afinal esta é a finalidade para a qual ele foi criado. É uma decisão que depende do Governo Federal.”

Nas próximas linhas passamos a abordar não só outra ideia sugerida por alguns membros da equipe, como sendo um item importante para a visibilidade da coordenação, mas também apresentar algumas informações mais detalhadas acerca do objeto de desejo de alguns membros da equipe, isto é, o museu da instituição. A ideia apresentada seria a transferência da direção do Museu Moacir Andrade para a responsabilidade das Ciências Humanas. Vale ressaltar que atualmente a direção do Museu está com a Diretoria Geral do Instituto, o que não possibilita ao grupo das ciências humanas decisões em relação a atividades que poderiam ser desenvolvidas no museu. Passando a direção do museu para a equipe dessa área do conhecimento, esta assumiria o museu com o compromisso de atuar no espaço, organizando o ambiente e viabilizando visitas, palestras, aulas, cursos, atividades que proporcionassem a divulgação e o conhecimento dos acervos ali existentes.

Desta maneira o museu seria uma espécie de laboratório da licenciatura da área de humanas. Assim, ele ganharia vida, pois atualmente está deslocado, esquecido. Braga (2011) argumenta que:

Museus têm o poder de recriar o passado e inventar o futuro, escolhendo o que lembrar e o que esquecer. Lugares de memória, eles abrigam um patrimônio legado do passado que perderá sua razão de ser, se não for acolhido e valorizado pelos que o recebem no presente, e assim o incorporam como seu, para transmiti-lo às gerações que virão depois. E é no presente que o museu escolhe o que, no futuro, será lembrado desse tempo de agora. Estas são grandes tarefas, que colocam sobre o museu o peso de uma grave responsabilidade. Como salvaguardar, conservar, preservar e transmitir o legado de tesouros da memória que ali se conservam? (p.11)

Um espaço que abriga muitas memórias, o Museu Moacir Andrade, foi inaugurado no dia 27 de maio de 1994, durante a administração do Professor Raymundo Luiz de Salles Teixeira, neste período a instituição ainda era denominada de Escola Técnica Federal do Amazonas - EFTAM. No início de sua história, apenas o público interno da instituição tinha acesso ao museu. O público externo passou a fazer visitas e ter acesso ao acervo do museu apenas em 1997, após o ilustre professor Moacir Andrade se aposentar das suas atividades docentes.

O museu ocupa hoje um espaço que no passado era destinado às instalações da Sala Memória, criada no dia primeiro de outubro de 1986, durante a administração do diretor Jorge Humberto Barreto. Vale ressaltar que todo o acervo pertencente à Sala Memória, fotos, documentos, fardamentos e outros objetos que compõem a história da escola foi incorporado pelo museu.

Desta maneira o museu abriga em seu ambiente dois acervos diferenciados que acabam dando a ideia de existir ali, naquele lugar, mais de um museu. Para algumas pessoas trata-se de dois museus, pois no espaço são guardados dois acervos: no térreo está a Sala Memória, com o acervo da instituição, que abriga materiais dos primórdios da escola. E no primeiro andar encontra-se o acervo Moacir Andrade, que guarda telas, fotos, livros, correspondências com grandes nomes do cenário mundial da arte. De acordo com Duarte (2009):

Para facilitar a organização das peças, em 1996, os acervos das duas salas foram separados, de modo que ficou a Sala Memória no térreo e o Museu Moacir Andrade, no pavimento superior. Esse espaço cultural se configura como um museu biográfico e se destina à preservação das obras de Moacir Andrade, além de servir como fonte de pesquisa para a comunidade. Ao todo, entre a produção artística e o acervo pessoal que pertencia ao seu patrono, o patrimônio desse museu contém mais de cinquenta mil peças, entre quadros, desenhos, esculturas, fotografias, livros, medalhas, placas, moedas, livros, miniaturas e outros. (p. 229)

FIGURA 6 – Foto do busto de Moacir Andrade exposta no Museu



Fonte: idd.org.br

Muitas pessoas nem sabem que existe dentro do Instituto Federal um Museu que guarda muitas histórias. Um lugar que abriga muitas memórias. Em seu relato o Professor 1 revela: “o museu está aí, eu não me lembrava dele. Eu vou te falar uma coisa, eu nem como aluno, nem como servidor entrei nesse museu.”

História viva, rica de informações importantes para a instituição, mas esquecida, ou melhor, guardada e não divulgada no próprio espaço social que o abriga. O Museu Moacir Andrade está localizado bem próximo de todos, porém ao mesmo tempo poucos o conhecem. Embora sendo um espaço dentro do instituto federal, funciona em um prédio coadunado ao IFAM, possuindo um endereço definido: Rua Visconde de Porto Alegre, 270 – Centro - Fone: 3621-6714.

Entre as memórias dos agentes sociais que compõem o instituto, encontram-se aqueles que no processo de rememoração, narram suas lembranças destacando o período em que o prédio, hoje espaço do Museu Moacir Andrade, era utilizado como a residência dos diretores da escola. A residência permaneceu durante muito tempo naquele endereço. Somente anos depois a construção passou de residência dos diretores a museu. Ressalta-se que a construção original não foi alterada, pois a ideia era que fosse constituído um museu casa, e isso foi possível através da preservação da construção física original.

Nos dias atuais a existência do museu parece não influenciar em nada ou pouco interessar aos estudantes e servidores da instituição. Talvez para alguns, seja apenas um lugar de coisas velhas, sem utilidades, mas para outros um lugar carregado de lembranças capazes de rememorações valorosas e de possibilidades desafiadoras para o futuro.

É possível que um leitor minucioso indague: qual a relação do museu com a pesquisa realizada acerca da coordenação das ciências humanas? Por que destinar tanto tempo para abordar o histórico do museu se esse não era o objeto de estudo da investigação?

Caro leitor, a pesquisa realizada apresentou informações preciosas para o nosso trabalho, fazendo com que o mesmo enveredasse por estradas não menos complicadas do que as anteriores. Mas nesta caminhada foi possível aprender a escutar todas as possibilidades apresentadas, buscando desta maneira colocar em prática um pouco do conhecimento adquirido com as leituras de diferentes autores como Bourdieu, Portelli, Demo, Ludke, André, entre outros.

Da coleta de dados não descartamos de imediato as propostas que nos foram relatadas durante o processo de audição. Consideramos todas as ideias expostas que aos poucos constituíram as necessidades do grupo da área de humanas. Escutamos com atenção as concepções de cada membro e no final destacaram-se três pontos para que a Coordenação das

Ciências Humanas ganhasse um espaço maior na instituição e com relevância: o primeiro seria passar a responsabilidade do Museu Moacir Andrade para a Coordenação das Ciências Humanas ou para um curso de licenciatura na área das Ciências Humanas; em segundo, transferir o funcionamento da Coordenação para o museu e abri-lo ao público interno e externo; e em terceiro criar uma licenciatura na área das Ciências Humanas.

São pontos polêmicos que exigem muita discussão e um rigoroso planejamento para que realmente consiga apresentar resultados positivos. Cada item requer um envolvimento e comprometimento total das pessoas que assumirem a responsabilidade. Tempo, compromisso, entrega e uma série de outros itens que compõe a questão, sem esquecer a relação de poder simbólico¹⁰ existente não só no interior da instituição, mas também na própria coordenação.

Eis o porquê de dedicarmos um espaço do trabalho para abordar a questão do museu. Este ambiente de cultura apresenta diversas possibilidades para o trabalho da coordenação das ciências humanas, em suas duas direções, ou seja, com os estudantes e com os professores.

Abraçar a causa do museu pode parecer no primeiro momento uma ideia impensada, inconseqüente, visto que os professores já possuem uma carga horária complicada. Mas se a ideia for analisada com um olhar mais flexível, talvez seja possível concretizar a proposta.

Pensar o museu como um espaço de formação continuada de professores seria um bom início de proposta. Pensar o museu como um ambiente não formal para o aprendizado dos estudantes seria um diferencial no processo de ensino. Visualizar o museu como lugar de aprendizagem, seja formal ou não formal, para estudantes ou para professores contribuiria para que o olhar de cada um fosse reorientado.

É nesta direção que visualizamos a relação do museu Moacir Andrade com o trabalho de investigação acerca da coordenação das ciências humanas. A tarefa não é fácil, pois como já foi citado, existe uma série de questões que precisam ser consideradas. Mas não refletir sobre essa possibilidade também pode parecer ser uma atitude errônea. A proposta deve ser no mínimo analisada pelo grupo e somente depois de esgotadas todas as discussões, a decisão da equipe deve ser explicitada.

Seguindo nesta direção é possível concordar com os agentes sociais quando estes afirmam ser importante a criação da Coordenação das Ciências Humanas para a escola, tanto no passado quanto no presente. O grande desafio é fazer com que ela realmente consiga desenvolver novos projetos, colocando em prática propostas capazes de possibilitar não só

¹⁰ O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 2002, p. 7-8)

uma visibilidade para a mesma, mas também consolidar a identidade do grupo. O Professor 3 argumenta que:

A gente está contribuindo, porque a gente sabe que a escola é bem complexa. Têm várias gerências, vários cursos, várias demandas, vários eventos e de qualquer forma a gente está querendo firmar nossa identidade, mas também tem outras identidades aí que a gente já está tão... Contribuir de alguma forma.

Esse é um tipo de trabalho que não depende apenas do coordenador, precisa da colaboração de todos, é uma atividade que exige não só compromisso dos agentes sociais que compõem a coordenação, mas também a sensibilidade da estância superior da escola. Enfim, é um trabalho difícil, mas não impossível.

Na caminhada da investigação, as narrativas destacaram itens problemáticos para o crescimento da área das ciências humanas. Embora em espaços diferentes (pedagógico e administrativo) todos com capacidade para influenciar os resultados no ambiente da sala de aula. Alguns docentes tiveram certa preocupação em não parecer uma queixa, aquilo que era revelado através das suas memórias.

Entre eufemismos e economias na fala, os diálogos permitiram identificar a relação de poder, de força existente no interior da instituição e também do grupo. Não é novidade a existência de uma relação de poder dentro da equipe, isso faz parte da convivência em sociedade, podemos dizer que é até saudável para as trocas, para a construção de um diálogo, de um debate acerca dos diversos temas do cotidiano. Bourdieu (2002) argumenta que:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, < uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências > (p. 9)

É escusado inquirir a existência do poder nas relações sociais em qualquer área de atuação. No interior de uma instituição de ensino não é diferente, pois as relações sociais são construídas diariamente e o desejo pelo poder está intrínseco no ser humano. Explícito ou não, consciente ou inconsciente as pessoas tendem a exercer o poder em suas convivências sociais.

Entre as narrativas dos entrevistados foi possível visualizar o poder sendo exercido por cada um, de forma consciente ou apenas consentindo que o mesmo acontecesse. Durante a entrevista, um dos docentes foi claro ao falar das suas intenções, o Professor 7 comentou em sua fala: “Eu estou interessado em ocupar o espaço. Vamos ver se efetiva essa questão, eu não sei como a direção ver a minha atuação no espaço de coordenador das ciências humanas. Qual é a avaliação que é feita. Ainda mais que tem uma avaliação política.”

Diante de nós se apresentou uma cena na qual nos foi permitido perceber a questão do poder sendo colocada em prática dentro das relações estabelecidas no dia a dia da instituição. O poder exercido pela direção geral em relação aos demais agentes sociais da escola, o poder exercido no interior de cada departamento, entre os chefes imediatos e seus colaboradores e o poder inconsciente que todos nós consentimos no interior das relações sociais que construímos diariamente.

Para abordar a ideia de poder, Bourdieu parte da concepção de campo¹¹, pois neste se estabelece as relações e interações de força entre os agentes sociais que o compõem. O campo é um espaço de jogo, de força, de luta, visto que se trata de uma conquista do poder. Todos os que estão inseridos em um campo, buscam de uma forma ou de outra possuir o poder, utilizando para isso, os diferentes poderes ou capital (econômico, simbólico, político, social, cultural...) que já detêm.

O poder muitas vezes não fica explícito nas relações, os agentes sociais não percebem a sua existência, mas concordam de forma inconsciente em ser submissos a ele. Para exercer o poder, não é preciso ocupar o cargo de chefe, de líder de um grupo. A concordância dos demais membros da equipe é que atribui ao sujeito o poder que consegue exercer sobre os demais.

O campo social no qual está inserida a instituição representa o espaço de luta, de força que conduz seus agentes ao jogo pelo poder. Cada agente social de forma consciente ou inconsciente exerce o poder em relação aos demais que compõem esse campo (chefia imediata, colegas de disciplinas, alunos). Tudo isso acontece naturalmente, pois esse jogo pelo poder, essa realidade como afirma Bourdieu (2007) é resultado das relações sociais que são construídas no interior do campo.

No cotidiano da Coordenação o jogo não difere dos demais espaços sociais, aí também está intrínseca a luta pelo poder. Não necessariamente o poder da chafia, mas algum tipo de poder. O Professor 4 argumenta que “ sempre houve muito problema nessa tomada de poder dessa coordenação, porque na verdade eu não queria ser coordenador, eu queria uma mudança. Embora cheio de ideias, mas não era a coordenação, o cargo que me seduzia, eu só queria mudança...”

¹¹Para Bourdieu, (2007) o campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. (p. 52)

A mudança desejada pelo professor 4 nos remete a um outro conceito da teoria de Pierre Bourdieu, o conceito de capital. Dentro do campo, um espaço de lutas, os agentes sociais constroem a realidade através das relações sociais estabelecidas, exercendo assim o poder ou desejando conquistá-lo. Na luta pela conquista e exercício do poder, cada um dos agentes irá depender da sua posição no campo e do capital que possuem. Segundo Bourdieu (2002):

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies - , o capital cultural e capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital. (p. 135)

As várias espécies de capital representam o poder que cada um detém, determinam a sua posição no grupo e contribuem para que os agentes sociais construam a sua visão de mundo. Nas relações estabelecidas no interior do campo de luta, de força pelo poder, cada um influencia e é influenciado pelas ações dos demais componentes do espaço social.

Ao analisar a trajetória da coordenação como um espaço social, no qual é possível construir a visão de mundo baseada nas relações sociais estabelecidas e nas posições que cada sujeito desempenha no interior do campo, constata-se que nenhum agente social traça seu percurso de maneira neutra, isto é, o campo através dos seus agentes sociais provoca mudanças na maneira de olhar um mundo, nas concepções formuladas ao longo dos anos.

Em sua caminhada a equipe das ciências humanas foi acumulando em diversos momentos diferentes experiências que contribuíram para a construção da sua história. Uma história com pontos positivos e negativos, mas um aprendizado permanente para o dia a dia, para a vida. A luta diária não só colaborou para o amadurecimento individual, mas também para o crescimento do grupo.

Segundo alguns depoimentos de membros da equipe, a gestão atual da Coordenação da área de Humanas aos poucos veio conquistando destaque. As reuniões com os professores que compõem a coordenação acontecem de acordo com o calendário programado e neste momento os docentes trocam ideias e buscam sempre contribuir para os eventos planejados, acrescentando assim pontos positivos para o crescimento e permanência deste espaço social da área de Humanas.

As reuniões da área de ciências humanas foram sendo adaptadas ao horário disponível dos professores, as mudanças começaram acontecer a partir de 2015, com a nova coordenação. De acordo com a narrativa do Professor 1 “a partir daí a gente começou a ter

reuniões. Então a gente tinha reuniões assim mais ou menos... Inicialmente mensal, depois bimestral e por aí foi, tentando marcar alguma coisa.”

Em relação à frequência das reuniões da coordenação da área de humanas, o Professor 2 afirma que “agora eu acho que está mais frequente com a coordenação atual. Está assim, mais organizado...” A organização começa a representar um ponto positivo para a gestão atual, o que pode colaborar muito para um trabalho com excelentes resultados no futuro.

As narrativas que compõem a história da Coordenação das Ciências Humanas permitiram identificar três momentos nessa trajetória, divididos da seguinte maneira: a fase inicial da Coordenação; a fase da institucionalização da Coordenação e a fase de consolidação da Coordenação.

A fase inicial é talvez a mais desenvolvida, pois apesar de não haver uma coordenação da área de humanas definida, estabelecida, foi o período no qual as atividades apresentaram maior destaque nos espaços da escola. Os professores mesmo estando integrados às coordenações dos cursos técnicos desenvolviam atividades que repercutiam por todo o espaço da instituição. Embora as ações fossem individuais, isoladas, sempre havia mais de uma disciplina envolvida no evento.

As atividades desenvolvidas nessa fase eram mais direcionadas para o próprio conteúdo da sala de aula. Conteúdos que permitiam a organização de um trabalho diferenciado eram transformados em um evento. Não conseguimos muitos detalhes acerca de quais eventos foram realizados, apenas que a área de história era a mais movimentada.

O segundo momento ou fase de institucionalização da Coordenação foi um período um pouco crítico, pois mesmo estando definida a Coordenação das Ciências Humanas, alguns problemas comprometeram o funcionamento da mesma. A falta de planejamento direcionado para as necessidades do grupo e o deslocamento de professores da área do Ensino Médio para assumir cargos no Ensino Superior desestabilizou a coordenação, pois embora possuísse um coordenador, as ações do grupo não conseguiam grande repercussão.

Foi uma época sem muita visibilidade para os eventos propostos. Não houve atividades que marcaram esta fase, segundo os relatos dos professores. Embora a coordenação da época tenha caminhado a passos lentos, reconhecendo as suas limitações (Coordenador 1), as opiniões dos professores atuantes naquele momento da trajetória da coordenação divergem um pouco.

O Professor 2 argumenta que:

“Não é só culpa do coordenador, a gente vê que às vezes é até um comodismo da nossa parte de professores. A gente fica nesse dia a dia, nesse corre-corre da sala de aula, prepara aula, ministra aula, corrige prova, nesse corre-corre e chega numa reunião lá, a reunião ocorre, vai ficando tipo um ciclo vicioso. Então a gente vê que a iniciativa tem que partir também de cada professor e às vezes pelo próprio comodismo as coisas vão acontecendo e aí não vê as mudanças acontecerem porque falta iniciativa da nossa parte.”

O terceiro e último momento é a fase de consolidação da Coordenação, é o momento atual, ou seja, o período correspondente à última gestão. É um novo período e as ações têm apresentado resultados positivos de acordo com os seus membros. O grupo da área de ciências humanas busca através das ações desenvolvidas na escola, com professores e alunos estabelecer uma identidade no interior da instituição.

Através de eventos envolvendo temas atuais e importantes para a formação do aluno, a equipe trouxe para o debate a precarização do trabalho e o tráfico humano. Assim, a coordenação aos poucos foi imprimindo a marca da área de humanas em atividades que tiveram relevância. Para o Professor 6 “quando ele (coordenador atual) assume a coordenação e a gente começa a fazer coisas que pela primeira vez, que eu vi assim, mais organizado...”

Essa fase da coordenação coincide com a entrada de professores novos na instituição, inclusive na área de ciências humanas. Isso representava uma nova forma de ver e de pensar as coisas, o mundo. Segundo o Professor 6 :

Foi um momento de organização, de reorganização da coordenação das ciências humanas, porque foi um momento que o coordenador saiu, ele saiu da coordenação e coincidiu com a entrada de novos professores dando gás novo para a coordenação. Não que os outros não fossem muito esforçados e estivessem ali, na batalha, mas a gente estava muito disperso naquele momento.

Nas duas primeiras fases foi possível perceber uma grande diferença de atuação por parte dos membros da equipe. Na primeira etapa da trajetória do grupo identifica-se uma participação maior dos docentes, independente da área de atuação. Havia um envolvimento e um compromisso em realizar a atividade. Talvez houvesse um diálogo interdisciplinar não explicitado naquele momento, mas subentendido para aqueles que conseguem compreender as entrelinhas.

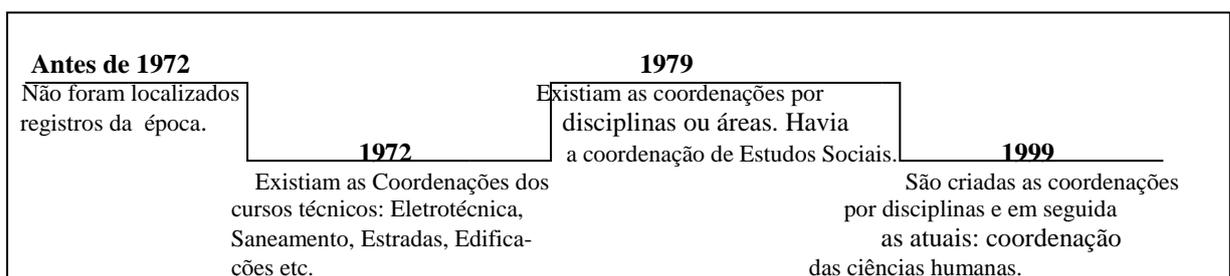
Na segunda fase da equipe as atitudes pareciam tomar outra direção. Embora algumas atividades tenham sido realizadas, as mesmas não conseguiram alcançar um resultado tão positivo. Os próprios membros do grupo pareciam não se envolverem muito nos eventos, ou o envolvimento era superficial, somente para cumprir a agenda.

Talvez o problema residisse em uma questão simples, mas pouco valorizada por algumas pessoas, isto é, o planejamento. Entre as narrativas da investigação ficou evidente

que em muitos momentos o grupo enfrentou dificuldades em virtude da falta de planejamento ou até mesmo, pela pouca importância a ele dispensada.

Três fases marcantes na história da Coordenação das Ciências Humanas. Cada etapa possui atividades que estão imbricadas na construção e execução de diversas ações que ao longo do tempo aconteceram no interior da instituição. Pensando em todos esses acontecimentos, foi possível traçar uma linha do tempo para esta equipe de professores da seguinte maneira:

Figura 7 - Linha do tempo da coordenação das ciências humanas



Fonte: elaboração própria, 2017.

Dependendo da concepção, a Coordenação da área de humanas, hoje em dia, pode ser vista como um espaço social que poderá contribuir para a formação continuada dos professores, através das discussões de temas e participação em palestras planejadas ou outra atividade organizada pelo grupo. Se o planejamento for realmente direcionado para esta prática e o objetivo traçado for trabalhado para alcançar a meta estabelecida, o grupo se consolida neste aspecto.

Porém vale ressaltar que, hoje, os trabalhos desenvolvidos possuem o foco no aluno, na educação cidadã do estudante. Os professores buscam sempre trabalhar temas relevantes para a formação cidadã dos discentes, pois é importante oferecer suporte para os estudantes formarem opiniões e analisar corretamente a realidade que nos cerca. Eles precisam ter uma compreensão política do mundo.¹² Para o Coordenador 3 “tem sido bom sim, porque nós temos nos empenhado mais a trabalhar assuntos unidos e com eventos. Eventos que os alunos apreciam muito, dos quais eles tiram proveito para sua formação, para sua vida, então eu acredito que tenha importância.”

¹² De acordo com os relatos há pelos menos duas correntes dentro do Instituto: aqueles que defendem o tecnicismo e os que defendem a área das humanidades. Este fator dificulta o trabalho desenvolvido, pois em alguns momentos não há apoio de todos os colegas. O que se percebe é um trabalho de desestimular os alunos a participarem dos eventos.

É possível que a grande dificuldade da Coordenação nos dias atuais talvez seja a realização dos projetos propostos, pois a própria organização do currículo dos cursos estabelece uma resistência a participar de atividades extraclasses, eventos importantes para a formação do aluno cidadão.

Dificuldade ou possibilidade? Se a organização curricular não oportuniza a realização de eventos fora do espaço da sala de aula, isso talvez seja a possibilidade de se pensar uma maneira de viabilizar estas atividades. E para efetivar novas ideias é necessário reunir com a equipe e traçar um bom planejamento.

Com base nessas ideias, no próximo item abordamos a questão do trabalho desenvolvido pela coordenação das ciências humanas. Identificamos que a trajetória seguida pelos agentes sociais desta equipe e os obstáculos encontrados no caminho, não permitem dissociar a história e o trabalho realizado pelo grupo. Contar a história da Coordenação das Ciências Humanas é falar das suas ações e explicitar o trabalho é contar a sua história.

3.2 “Eu acho que só enriquece...”: o trabalho da Coordenação das Ciências Humanas e a formação continuada dos professores.

Nesta etapa da viagem iremos conhecer o percurso traçado pela Coordenação das Ciências Humanas e os diferentes trabalhos executados. Embora em um número pequeno, ressalta-se a consistência que pode ser encontrada nos mesmos. Todo o processo de organização da atividade conduz para serem observadas duas direções: a primeira destinada ao público discente em relação à formação do aluno cidadão e a segunda com foco na formação continuada do professor.

O trabalho de audição por diversas vezes das narrativas docentes possibilitou constatar a dificuldade de dissociar a história da coordenação das ciências humanas da trajetória de trabalho do grupo.

Abordar a questão do trabalho dessa coordenação representou continuar a contar a sua própria história e conseqüentemente falar da história do grupo é explicitar as atividades desenvolvidas pela equipe. Portanto, neste item da pesquisa abordamos a trajetória de trabalho que veio sendo realizado pela área das ciências humanas e sua possível relação com a formação continuada dos professores.

Entre as diversas atividades realizadas pela coordenação atual, foram destacadas nas entrevistas as seguintes ações: a da “precarização do trabalho” realizada em agosto de 2015, a “semana do meio ambiente” em junho de 2016, e a mais recente citada pelos professores foi a “projeção de filmes” juntamente com o Grêmio Estudantil, em agosto de 2016.

Ressaltamos que estes dados foram fornecidos através das entrevistas concedidas pelos docentes. Na última entrevista, em março de 2017, a equipe ainda não havia efetivado nenhum evento no ano corrente, as ações não estavam sendo executadas por ser o período de transição de direção, isto é, um novo coordenador estava sendo escolhido.

Embora diante de certa complexidade, enveredamos pelos caminhos da análise das entrevistas para descobrir na fala dos docentes os resultados das atividades desenvolvidas pela coordenação das ciências humanas. Nas atividades a respeito da violência e tráfico humano, e da terceirização do trabalho, o processo foi todo planejado pela equipe. Cada etapa realizada possuía um pouco da contribuição dos agentes sociais, que assumiram a tarefa. O Professor 6 afirma que:

Foi trabalhado em 2015, isso foi decidido em 2014. Por isso que eu disse, isso aí é uma ação planejada, organizada e que para mim é uma formação. [...] Como a sugestão tinha passado na votação que nós fizemos, eu fiquei..., nós ficamos de ver textos para a gente discutir com os alunos, então todo mundo das disciplinas de ciências humanas ia discutir o tema com os alunos e depois a gente ia discutir isso com todos juntos no auditório, uma espécie de culminância, vamos dizer assim, da atividade. E aí eu separei dois textos, fiquei de tirar cópia para todo mundo e aí distribui. E nós discutimos esses textos.

É importante evidenciar que o intuito foi buscar o significado das propostas, ou melhor, identificar o que estava oculto, independente do objetivo traçado pela equipe. Não interessou naquele momento encontrar erros ou acertos, mas perceber as possibilidades que aquelas ações ofereciam para projetos futuros. Segundo o Professor 3:

Claro que a gente se utiliza também de está ali, está dialogando com os colegas, discutindo textos, alguns textos, assistindo a apresentação dos colegas e aprendendo também, mas o foco é o aluno, são... É buscar essa interdisciplinaridade e os pontos que temos no meio em comuns e levar para o aluno e tentar motivar eles até mesmo através de uma aula diferente como tivemos no auditório e tudo. São as várias áreas aí contribuindo, dando o seu olhar, eu acho que só enriquece ali o aluno.

As inúmeras oportunidades foram aparecendo à medida que as memórias iam sendo recontadas. Naquele momento nos pareceu necessário não só ouvir as lembranças docentes, mas ir além para conseguir alguma coisa a mais do que estava sendo exposto.

Precisávamos olhar e não apenas ver. Necessitávamos escutar aquilo que os demais apenas ouvem e compreender o que poucos entendem. Parecia uma tarefa muito difícil de ser executada, mas foi por essas estradas que a investigação seguiu. Não intencionalmente, mas involuntariamente. Talvez resultado ou consequência das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Víamos ali algumas esperanças, um cenário para prováveis mudanças, pois é complicado pensar em mudanças quando se desconhece o que se tem. A partir do que estava sendo apresentado, do percurso da equipe da área de ciências humanas, passou-se a visualizar novas estradas. Sabino (2012) enfatiza que:

[...] é sábio crer que o caminho de passagem para a mudança tenha que partir de trajetórias já construídas. Os descaminhos na estrutura dos processos de formação dos profissionais da educação, ao serem revistos, podem fomentar oportunidades de reflexão crítica e tomada de novas posições. Se o processo educativo é um processo humano, não obedece (por mais que se tente!) a lógicas formais, portanto, negar os caminhos percorridos é um equívoco. As trajetórias podem e devem ser reexaminadas. (p.152)

É possível que essa sensibilidade da pesquisadora venha do tipo de formação acadêmica recebido. Quando se pertence ao espaço da investigação, isto é, quando se tem a mesma formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa (no caso em questão formação para o magistério) em certos momentos alguns detalhes ficam mais evidentes ou mais fáceis de serem percebidos.

Na tentativa de identificar as atividades da coordenação que tivessem alguma relação com a formação continuada de professores, a investigação permitiu encontrar com a análise das entrevistas traços importantes para a construção do trabalho. A cada resposta observada, novas concepções eram descobertas, o que muitas vezes nos animava e em outras nos confundia.

A intenção era percorrer as estradas que nos revelassem a história da equipe das ciências humanas. Perfazer trilhas que evidenciassem as ideias e as dificuldades de um grupo de professores que ao longo da sua trajetória acumulou vários trabalhos capazes de traduzirem algumas das características desta coordenação. Como afirma o Professor 3: “Eu acho que o coordenador e os colegas meus das ciências humanas tentam consolidar esse grupo trazendo projetos, fazendo seminários, debates...”.

Os projetos e debates que o professor 3 comenta passam a ser evidenciados a partir deste momento, confirmando assim o que já foi escrito, isto é, que as ações da coordenação

trazem inerente a história da equipe. Abordaremos os quatro eventos mais destacados pelos professores. Esse destaque talvez seja porque essas ações tiveram maior repercussão.

3.2.1 O debate sobre a terceirização do trabalho

A primeira ação que pode ser explicitada ocorreu em agosto de 2015. Após o recesso de julho os docentes se reuniram para decidirem temas a serem trabalhados. Houve a sugestão de dois temas: a terceirização do trabalho e a questão da violência e tráfico humano.

A equipe concordou em explorar os dois assuntos. Assim, optaram em organizar um debate ou uma palestra primeiramente sobre a terceirização do trabalho, tema que estava sendo muito discutido no Congresso Nacional e em alguns seguimentos da sociedade, e em outro momento, trabalhariam a segunda proposta.

Não foi uma tarefa fácil, mas o evento teve uma boa impressão. Houve estudos de textos básicos entre os professores, para que todos tivessem um conhecimento mais sólido sobre o assunto, uma espécie de preparação. Um dos textos selecionados para discussão foi do professor Giovanni Alves da Faculdade de Filosofia e Ciências do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, no campus de Marília, mestre em Sociologia e doutor em Ciências Sociais pela Unicamp, aborda entre seus estudos a questão da precarização do trabalho.

A equipe da coordenação das ciências humanas estudou através do texto do professor Giovanni a problemática da terceirização do trabalho que faz parte da vida do trabalhador brasileiro há algum tempo. As discussões acerca do tema ampliaram os conhecimentos dos professores que não possuíam um domínio profundo da questão. As diferentes maneiras da terceirização se apresentar para a sociedade e as diversas estratégias criadas pelo governo para escamotear os danos causados aos trabalhadores desinformados estiveram presentes nos estudos realizados durante as reuniões promovidas pela equipe.

Após os estudos realizados acerca do texto, houve a preparação da metodologia para expor o assunto para os alunos do ensino médio, atividade que também exigiu uma preparação. Portanto, embora alguns não reconheçam como uma formação continuada, esta atividade de organização, estudo dos textos, planejamento para explanar em sala de aula,

torna-se um tipo de formação continuada não formal, pois ao final do processo o docente recebeu uma formação que será útil para a sua prática em sala de aula.

Em seguida os docentes direcionaram o tema para os alunos em sala de aula, cada professor utilizou o seu espaço, ou seja, o seu tempo de aula para discutir com os alunos, pois todas as turmas dos cursos técnicos de nível médio integrado participaram do evento.

Antes da etapa final da atividade, realizada no auditório, os docentes se reuniram novamente e fizeram uma exposição de como tinha sido feita as exposições e discussões com os alunos. A narrativa do Professor 6 explicita muito bem esse momento:

Os professores trabalharam isso nas suas aulas, nos seus diversos temas inseriram essa temática. Nós fizemos uma rodada de discussão, de como cada um tinha feito isso, eu lembro muito bem da professora Y que era da coordenação das ciências humanas, ela fez o grande relato de como tinha trabalhado, e aí nós fomos para a atividade no auditório.

A etapa de conduzir as turmas para o auditório da instituição foi um momento trabalhoso, nem sempre as coisas acontecem conforme o planejado. Organizar todos os alunos do ensino médio em um único espaço requer um grande esforço, mas a equipe estava preparada para o desafio. Os professores assumiram cada um a função que lhe fora determinada, assim a atividade foi acontecendo e mesmo com vários problemas, apresentou resultados.

O palestrante convidado para o evento foi o professor Eudes Lopes Melo, mestre em Sociologia, professor de Sociologia do Trabalho na Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO. Vale ressaltar que o referido professor não pertence ao quadro de servidores do Instituto Federal. De acordo com a programação o debate aconteceu no auditório Jorge Furtado, o maior auditório da escola.

Docentes, discentes e outros funcionários administrativos tiveram a oportunidade de ouvir, de participar, de apreender conhecimentos acerca de um assunto que interessa a todos, independente da posição que exerce dentro do campo social.

Embora sem muitos detalhes, ressaltamos que o tema “Violência e tráfico humano também foi trabalhado neste ano. Segundo informações fornecidas pela coordenação, houve projeções de filmes, discussões em sala de aula com os alunos das diferentes turmas e para fechar a atividade, a palestra no auditório. Não foi informado o nome do palestrante que contribuiu para a realização do evento.

Um ponto importante nessa história é o momento da avaliação após as atividades executadas. A coordenação das ciências humanas realiza uma reunião para avaliar o evento efetivado. O Professor 1 lembrou que as avaliações das atividades realizadas contribuíram para repensar os outros eventos. Na sua narrativa afirmou que: “foi justamente nesse momento da avaliação que a gente percebeu que talvez não fosse tão interessante fazer um evento tão grandioso, com todas as turmas do Ensino Médio.”

O grupo não se preocupa somente em planejar e executar as ideias. Há uma preocupação pós-evento, ou seja, após a conclusão da atividade acontece o momento da avaliação, importante para elaboração das propostas futuras.

Com um olhar mais direcionado para outro foco, o Professor 6 argumenta que: “essa atividade eu destacaria como assim... Emblemática, no sentido de que isso funcionaria como formação na medida em que a gente estudou sobre um tema que não tinha domínio, informou os alunos, conseguiu discutir.”

O leitor atento percebeu nos parágrafos anteriores o que explicitamos no início deste item, a questão das duas direções que se apresentaram nas ações da coordenação da área de humanas. Os eventos organizados tendem a servir aos interesses dos discentes, sem esquecer os docentes. A atividade que foi exposta acima mostra muito bem essa preocupação. Talvez o foco no público discente apareça de forma mais expressiva, deixando o público docente para um segundo momento. O Coordenador 3 afirma que:

O nosso objetivo como coordenação é atender primeiramente o aluno, envolver o professor, mas com vista ao aluno. A gente sabe que os professores tem outras possibilidades de formação, com suas pós-graduações, seus mestrados, doutorados e o aluno a princípio tem aqui, nós não sabemos um ou outro tem outras possibilidades fora, e muitos só contam com a gente, então a princípio os conteúdos que nós trabalhamos com nossos alunos são voltados primeiramente para eles, agora é claro que não deixa de ser importante também para nós. É tanto que os professores são convidados sempre a se preparar, se aprofundar nas temáticas, a dar alguma contribuição de palestras ou de mediação de uma mesa redonda, por exemplo, então de certa forma também é feita para o professor, sendo que o público prioritário são os nossos alunos.

Neste momento é importante ressaltar o papel do coordenador da área das ciências humanas, visto que este também desempenha o papel de professor. Com uma dupla tarefa, ou seja, de professor e coordenador, ele não exerce a função de coordenador pedagógico, pelo menos a investigação realizada não conseguiu identificar as características do coordenador pedagógico no trabalho desenvolvido pelo professor/coordenador da área das ciências humanas. Os dados obtidos com a pesquisa revelaram que o papel deste agente social está

direcionado para a organização das atividades que a equipe planeja e realiza junto ao corpo docente. Em seu relato o Coordenador 3 afirma:

A minha experiência como coordenador tem sido a seguinte: em dois anos que eu sou coordenador, em cada ano eu não querendo ser autoritário, centralizador, mas eu penso o seguinte, já que eu fui escolhido para ser coordenador, eu me dou o direito de fazer algumas sugestões, não imposições. Então tem dois anos que eu sugiro no início do ano letivo um tema geral, que em geral os colegas têm aprovado. [...] é assim, são temas que são propostos pelo coordenador, aprovados ou não pelos professores e felizmente nesses dois anos de coordenação tem sido aprovado com uma ou outra sugestão deles, com emenda, digamos assim, que são sempre recebidas com carinho pelo coordenador, e é assim que a gente propõe, depois parte para sala de aula, para conscientizar os alunos, cada professor fica encarregado conforme a ótica da disciplina que leciona falar daquele tema, e ao geral a gente coroa esses debates com evento no auditório.

Embora haja essa preocupação em se constituir um momento para discussões e debates acerca de temas relevantes para a formação continuada docente, a equipe ainda está bem dividida acerca do assunto. Alguns professores conseguem olhar as atividades e perceber que acontece um tipo de formação continuada, outros não concordam com esta concepção e defendem a ideia de uma formação nos moldes tradicionais.

Ao observarmos as ações da área de humanas, percebemos que esta não possui uma proposta tradicional. Os caminhos que ela percorre são de uma formação diferenciada, ou seja, não formal. Aquela que acontece em um lugar que não costuma ser o tradicionalmente utilizado para se conceber uma formação, sem sala de aula pré-determinada, horário, calendário, provas etc. Fora dos padrões, esta é a marca desta coordenação. Fazer formação continuada de uma forma diferente, mas sem esquecer o compromisso com o conhecimento.

O desafio estaria na maneira de ver a formação continuada docente, concebê-la não apenas como um caminho para se obter diplomas e títulos, mas olhá-la como possibilidade de ampliar as fronteiras do conhecimento adquirido na caminhada profissional, encará-la como oportunidade para que através de discussões, de leituras de textos, de debates, planejamentos e encontros, fosse possível proporcionar aos docentes, momentos de reflexão sobre as dificuldades da profissão, sobre os obstáculos que surgem com o passar do tempo.

Formação continuada docente é tema antigo e continua sendo assunto de muitas pesquisas e discussões nos dias atuais, portanto não pode ser tratado com indiferença e limitações, ficando restrito apenas a alguns aspectos considerados importantes. A atividade deve ser vista com amplitude, com perspectiva para o futuro. É ação que deve ser constante

no espaço escolar, pois o ambiente de trabalho é lugar para ser realizada a formação docente, com participação ativa do professor. Segundo Benachio (2011):

Diferentemente do que sugere a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), n. 9.394/1996, art. 87, § 4º, a formação em serviço, nesse contexto, não significa treinamentos para profissionais não habilitados, mas um espaço que possibilite ao professor um desempenho mais eficiente e eficaz das suas tarefas ou que o prepare para desenvolver novas tarefas. (p. 41)

Desta maneira podemos explicitar que concebemos a formação continuada no espaço da escola como ação que deve contar com a participação docente do início ao fim, isto é, o professor deve estar envolvido do planejamento e organização do evento até os momentos finais, do encerramento. Ninguém melhor do que o professor para falar das dificuldades que ele enfrenta, dos obstáculos encontrados em seu caminho e das ações que ele entende como necessárias e favoráveis para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

Definir formação continuada docente é uma tarefa complexa, visto que envolvem diversas concepções, diferentes aspectos da temática que devem ser considerados ao se falar do assunto. Para Benachio (2011):

No processo de formação continuada em serviço, dois elementos fundamentais precisam ser analisados nas suas implicações: a instituição, com seus valores, crenças e ideologias, e o professor em busca de formação profissional e pessoal. Havendo convergência entre os objetivos da escola e a procura de formação/atualização desse professor, há maior probabilidade de implementação de propostas que visem à formação docente. (p.41)

Sendo assim, a atividade de formação continuada deve ser concebida como uma ação realizada pelo e para o professor, com o apoio da equipe pedagógica que precisa também está envolvida nesta ação. O trabalho precisa ter o apoio da instituição. Assim, o professor não somente seria escutado, mas também autorizado a organizar, a planejar, contribuindo de forma mais atuante nas ações de formação continuada que acontece no espaço da escola. Ele teria participação ativa como sujeito da ação.

No próximo tópico abordamos a segunda ação do grupo relevante para os professores.

3.2.2 A semana do meio ambiente

O segundo evento desenvolvido pelos docentes da área de ciências humanas correspondeu a organização da semana do meio ambiente efetivada em junho de 2016.

Embora configure a expressão “semana”, a atividade foi realizada em três dias alternados conforme relata o Professor 1: “então a gente teve três dias, não a semana inteira, teve a segunda-feira pela manhã, a quarta-feira a tarde e a sexta-feira pela manhã ou a tarde, se eu não me engano.”

Neste acontecimento os professores tiveram a preocupação com a quantidade, ou seja, eles não prepararam a atividade para todas as turmas do ensino médio. Apenas algumas séries foram contempladas. A preferência foi dada para as turmas que estavam com os professores das disciplinas das ciências humanas, pois facilitaria a participação dos alunos no evento.

A divulgação do evento foi feita primeiro através do site da instituição e em seguida pelos professores em sala de aula. Os resultados foram positivos, segundo os relatos. Vale ressaltar que esta atividade fez parte do desdobramento do tema – “Por uma cultura de solidariedade” – sugerido no início do ano pelo coordenador da área de humanas.

O tema após ser aprovado pela equipe foi dividido em duas partes: no primeiro semestre do ano, o grupo explorou a questão da Solidariedade e Ecologia, momento no qual, acreditamos, foi organizada a semana do meio ambiente.

Durante os dias destinados ao evento, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos através de atividades simples, porém importantes para a formação cidadã. Na sua narrativa o Coordenador 3 afirma que: “trouxemos palestrantes para falar sobre a questão ecológica, inclusive a questão de ecologia, as tecnologias verdes que interessam muito aos alunos de um instituto tecnológico.”

O outro momento da atividade foi realizado no segundo semestre do ano, a coordenação de ciências humanas trabalhou a questão da – Solidariedade e Cidadania – com foco à política, as eleições que iriam acontecer. A equipe tinha a proposta de organizar um debate com os candidatos à prefeitura no auditório da escola, porém a atividade necessitava da aprovação da direção geral.

Até o período que estávamos efetivando a coleta de dados, esta aprovação não havia sido concedida. Desconhecemos qualquer evento, com estes objetivos, com foco no assunto, realizado na escola. Pelo menos não houve divulgação. Talvez as discussões tenham acontecido apenas em sala de aula, envolvendo professores e alunos. Discussões que proporcionassem a exploração da temática proposta.

Durante este mesmo semestre, surgiu uma atividade proposta pelos alunos e aceita pelos professores desta área. Mas isto é o assunto abordado no nosso próximo tópico.

3.2.3 As projeções de filmes: a parceria com o Grêmio Estudantil

Neste item explicitamos a reunião envolvendo a coordenação das ciências humanas e o grêmio estudantil da escola. O encontro foi para decidir a organização do terceiro evento.

A participação em nesta reunião da Coordenação das Ciências Humanas, com seus respectivos professores de História, Geografia, Filosofia e Sociologia foi um dos caminhos percorrido para a execução da pesquisa. Neste campo, as observações das relações sociais, também fizeram parte da coleta de dados.

Assim, no dia 26 de julho de 2016, no turno vespertino, às quinze horas observamos uma reunião da Coordenação de Humanas, realizada conjuntamente com o presidente do Grêmio Estudantil da escola e outros representantes do grupo, somando-se um total de cinco alunos, cinco professores, incluindo o coordenador da área de humanas e o coordenador do Ensino Médio.

Nossa apresentação para o responsável pela coordenação havia acontecido pela manhã do mesmo dia, deixando-se evidente os objetivos. A recepção por parte de todos foi boa, o coordenador permitiu nossa inserção ao ambiente do grupo e os membros que estavam presente não demonstraram oposição.

O objetivo da reunião era planejar o calendário da programação e das ações necessárias para por em prática o projeto de exibição de filmes para os alunos do Instituto. Essa ideia surgiu entre os alunos que a levaram para o Coordenador do Ensino Médio e para o Coordenador da área de humanas.

Foi explicitado que a referida ideia já havia sido discutida entre os docentes, que além de concordarem, colocaram-se a disposição para ajudar na execução do projeto. Mesmo não estando presente toda a equipe de professores, foi discutida a proposta dos filmes e as respectivas datas de exibição.

Durante a discussão foi possível observar a preocupação tanto dos alunos quanto dos professores em relação aos seguintes pontos: o horário de exibição dos filmes, em virtude das aulas do período vespertino; a quantidade de sessões, um comentário sobre o filme antes do início da sessão e a determinação de responsáveis para cada sessão.

O tempo de duração da reunião permitiu perceber a existência de um bom relacionamento entre professores e alunos, o que possibilitou que a escolha fosse realizada de

forma democrática. Alunos e professores indicaram alguns títulos, relacionando a história do filme à temática trabalhada nas disciplinas estudadas. Isto demonstrou a preocupação de utilizar o filme como um recurso didático e não apenas como uma opção de lazer. Desta forma ficou estabelecida a programação com datas e indicação de filmes, horários e equipe responsável.

Determinou-se que o início da atividade seria no mês de agosto, sendo exibido apenas um filme por semana, com duas sessões que aconteceriam em dias diferentes. A proposta era realizar posteriormente, uma reunião de avaliação, para verificar o resultado da atividade. Esta reunião aconteceria ainda no referido mês, com a Coordenação das Ciências Humanas e o Grêmio Estudantil. Dependendo da resposta, a atividade poderá ser interrompida ou mesmo intensificada.

A reunião não demorou muito tempo, pois o assunto era do conhecimento dos docentes e discentes. Após ser estabelecida a programação, o coordenador da área de humanas encerrou o encontro, e aos poucos os agentes sociais foram se retirando da sala da CEB (Coordenação de Educação Básica).

Pode-se afirmar que a execução desta atividade foi bem diferente do que fora planejado. Segunda as narrativas, apenas dois filmes foram projetados, sendo um deles “Alexandria”. Houve problemas com a reserva de auditório para as projeções. Segundo o professor 1:

A gente às vezes faz um grande, grande planejamento e aí quando chega na hora sai uma coisa bem pequena. [...] Então é assim, são coisas que a gente vai planejando, mas tem que ser encaixada. Por que não foi projetado mais filmes, depois eu conservei e ele me disse que o auditório estava marcado, mas na hora não estava. [...] Só que eu vou te falar uma coisa, o dia 5 e o dia 12 não estavam reservado mais, parece que deu um problema e tinham tirado a reserva, justamente para a gente. Então olha só, têm assim essas situações, então os alunos ficam todos meio assim e a gente mais ainda. Com cara de... Sem saber o que aconteceu.

O problema que comprometeu o resultado da atividade da coordenação das ciências humanas com o grêmio estudantil não teve origem talvez no planejamento da equipe. O que ocasionou o constrangimento de todos os envolvidos foi a antiga e tão conhecida questão que as pessoas insistem em perpetuar, isto é, a falta de comunicação.

Pelo que foi exposto em reunião, houve uma reserva dos primeiros dias planejados para as projeções. A equipe talvez tenha falhado em não confirmar as reservas, confiando apenas no que tinha sido combinado inicialmente. Por outro lado o setor responsável pelo

empréstimo do auditório, não poderia ter cedido o mesmo para outro evento sem comunicar ao primeiro grupo e explicando a necessidade da mudança.

A atividade poderia ter apresentado resultados mais positivos, mas os erros implicaram em redução da proposta. Isso não significa dizer que não foi válido, pois as falhas são sempre bem vindas para reavaliarmos os caminhos traçados anteriormente para alcançar os objetivos.

Nosso próximo tópico traz uma ação que não é atualmente exclusiva das ciências humanas, mas que teve sua origem nesta área do conhecimento. Passamos agora a abordar a questão da semana cultural.

3.2.4 A Semana Cultural

A quarta ação que recebeu um destaque por parte dos docentes refere-se à Semana Cultural. É importante esclarecer que esta não é uma ação exclusivamente das ciências humanas, mas da CEB, ou seja, as quatro áreas do conhecimento participam deste evento, especialmente o grupo das humanas. O Professor 6 afirma que:

Semana cultural e aí sim, a coordenação das ciências humanas se envolvia mais diretamente, ou porque gostava ou porque... Mas geralmente porque gostava de está participando, porque não era obrigatório, vários professores sumiam da escola durante a semana cultural, mas os das ciências humanas estavam sempre presente.

Pode-se dizer que até o ano de 2014 a Semana Cultural foi um evento anual realizado nos espaços do Instituto Federal – Campus Manaus Centro. As primeiras edições datam da época que o instituto ainda era conhecido como ETFAM e posteriormente CEFET-AM. Nas atividades dos anos anteriores sempre foi apresentado um tema para o evento. De acordo com dados obtidos, o projeto não é recente e sempre foi:

Realizado anualmente pela Coordenação Geral do Ensino Médio e Técnico (COGEMT/CMC), a Semana Cultural e os Jogos do Ensino Médio Integrado têm por objetivo descobrir e destacar talentos entre os competidores, além de promover a integração entre os cursos. Com o tema “A Aprendizagem por meio de Ação de Inclusão Social e Atividades Culturais e Desportivas, Artísticas e Acadêmicas”, teve início a programação da 15ª Semana Cultural e 11º jogos do Ensino Médio Integrado. (IFAM, www2.ifam.edu.br, 2013)

A partir desta data (2014), ano em que foi efetivada a décima sexta edição da atividade, o calendário foi alterado e ficou decidido que a mesma seria realizada apenas nos anos pares, intercalando com as atividades de pesquisa e extensão – iniciação científica.

As características atuais da semana cultural foram incorporadas ao evento com o passar dos anos, ou melhor, quando houve mudanças na coordenação do ensino médio. As mudanças não foram uma decisão apenas do coordenador, mas de toda a equipe. Em seus anos iniciais, esta atividade era bem diferente da realizada hoje em dia. Embora não sendo uma ideia nascida no interior da coordenação das ciências humanas, a semente foi plantada por uma professora da área. De acordo com os relatos do Coordenador 1:

A Semana Cultural é puramente humana, mas não foi uma iniciativa dela, foi uma iniciativa lá na origem, da professora Y, de História. A professora Y criou a semana cultural totalmente diferente do que é hoje. Era uma disputa entre países, comidas típicas, história do país, desfile com bandeiras, mas não tinha nada voltado para a dança, para o canto, para o teatro, para a cultura. Cada país tinha uma salinha, lá mostrava o que sabia fazer.

Se considerarmos o calendário vigente da semana cultural, isto é, com realizações nos anos pares, sendo a última efetivada em 2016, tomaremos como data de início o ano de 1999, como sendo aquele onde tudo começou. A escola já abriu espaço para dezessete semanas culturais, de 1999 até 2016, sendo que de 1999 até 2014 o evento ocorreu anualmente, então não houve a atividade apenas em 2015 e 2017. Para o Professor 6:

Era o momento que a gente via mais atuação da coordenação das ciências humanas, com a gincana cultural que é aquela coisa de perguntas e respostas, ao ponto de em algum momento imaginar que isso tinha mais a nossa identidade porque era uma coisa menos forçada que a gente mais se envolvia em termo geral de coordenação, mas não era isso que se esperava evidentemente ou só isso que se esperava de uma coordenação de ciências humanas.

A 17ª edição da semana cultural aconteceu de 19 a 23 de setembro de 2016. Este evento é considerado por alguns como o ponto máximo do calendário de eventos do ensino médio integrado. Não apenas os professores e os alunos participam, mas também os administrativos também se envolvem com as atividades da semana.

Enfim, a semana cultural é uma atividade que envolve as quatro áreas do conhecimento, com seus respectivos professores e as turmas de cada curso, visto que se trata de um evento do ensino médio integrado, com foco nos estudantes. Das quatro atividades expostas neste item, talvez esta última seja a que menos tem um foco para a formação continuada de professores.

A formação continuada de professores na semana cultural fica subentendida, ou seja, é aquele tipo de formação direcionada muito mais para o dia a dia da sala de aula, a interação com os estudantes, o conhecimento das habilidades, dos talentos dos mesmos. Durante o

evento, o aluno assume um papel diferenciado daquele do cotidiano. Ele não deixa de ser aluno, mas apresenta um lado que o professor muitas vezes desconhece.

A maneira como o trabalho da coordenação da área de humanas veio sendo desenvolvido ao longo dos anos, demonstrou que as ações realizadas tanto influenciaram e influenciam ainda hoje os membros, como foram e são influenciadas pela concepção dos professores a respeito das possibilidades futuras.

As discussões, a abertura para sugestões de propostas são momentos valiosos para o trabalho da coletividade. São nestas ocasiões que o poder de influência em determinadas decisões do grupo ganha espaço. Porém, ao mesmo tempo em que influenciamos, somos influenciados também pelo ambiente.

A troca de ideia constante, a construção de novos eventos são fatores que contribuem para que ocorra essa influencia, pois à medida que dialogam, os docentes expõem suas concepções e escutam as dos colegas, repensando, concordando ou discordando das ideias explicitadas. Isso tudo reflete no olhar acerca da formação continuada. Quando perguntado sobre a formação continuada o Professor 1 afirmou:

Eu acho importante porque a gente é cobrada para está o tempo inteiro... Assim... Qualificado, atualizado. Então o que seria... Eu não sei se eu estou entendendo bem essa formação quando você diz formação continuada. Mas eu acho assim... Minicursos de uma semana, isso atualiza muito a gente, é uma coisa que motiva...

Os docentes da área de ciências humanas divergem na questão da formação continuada. Ao contrário da opinião do colega, o Professor 3 apresentou outra concepção:

Não sei. Na minha cabeça formação continuada pressupõe algo mais institucionalizado e essas discussões, esses debates apesar de ter certificado e tudo, mas eu penso mais como um momento mesmo de trocas de ideias, discussões, debates, experiências distintas, visões...

Na coordenação das ciências humanas acontece uma formação continuada não formal. No decorrer das atividades, no processo de planejamento, os professores se preparam, lendo e estudando para o evento e a formação surge através das discussões, dos debates e trocas de ideias. Não há uma formalidade acerca do assunto.

Pensar que a formação continuada de professores é um caminho que tem uma única direção, com características imutáveis e estabelecidas previamente pode ser uma concepção errônea acerca do assunto. A formação de professores é uma atividade inacabada, ou seja, não

há um fim, visto que ninguém nunca estará completamente formado para o desempenho da profissão.

A formação é uma atividade inacabada por ser construída diariamente, no dia a dia da sala de aula, na troca contínua com os colegas no relacionamento profissional, na luta pelas conquistas pessoais. São diferentes espaços, são múltiplos lugares. Não há um único espaço para se construir a formação. É possível descobrir lugares diferentes em momentos inesperados. É possível criar espaços para formação no ambiente comum a todos.

Sempre haverá a aquisição de conhecimentos e a produção de novos saberes. É uma atividade dinâmica, um constante devir, um movimento ininterrupto que não acontece no individual, mas sim na coletividade. O Professor 2 demonstra esta concepção quando argumenta que “é muito importante essa formação continuada porque cada professor tenta fazer o trabalho dele individualmente, então precisa de um trabalho coletivo, esse trabalho coletivo para passar um crescimento.”

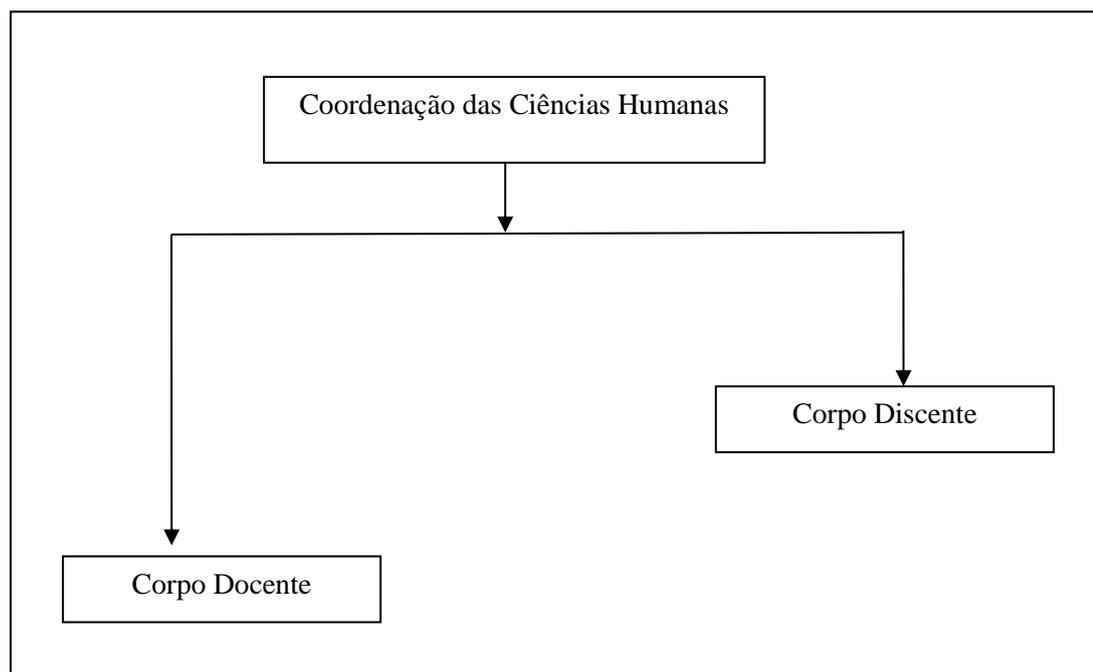
Fazer educação é pensar sempre na coletividade, no grupo. É aprimorar seus conhecimentos através das trocas diárias com seus colegas de profissão, com seus alunos. A formação também passa por esse processo. Independe de ser formação inicial ou continuada, a coletividade é base para se construir uma educação mais ampla, mais humana, mais justa, menos desigual.

No espaço da escola podem ser encontrados professores que descobrem formas de realizar a mesma atividade, mas de um jeito diferente. Enfim, o caminho percorrido pelo professor exige uma dinamicidade constante e pensar em formação continuada de professores é ter a ousadia de iniciar uma tarefa que não vai ser concluída. Veiga (2009) argumenta que “o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.” (p.26).

Pelo fato da formação docente ser um trabalho inacabado é que o cotidiano da sala de aula e as contínuas buscas por novos conhecimentos permitem aos professores a troca de ideias, a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, a construção, a desconstrução e a reconstrução do saber, contribuindo assim para que o trabalho das várias coordenações cresça no espaço da escola.

Com base nas informações advindas das narrativas docentes organizamos uma estrutura para o trabalho que é desenvolvido atualmente, pela Coordenação da área das Ciências Humanas.

Figura 8 – I Quadro da estrutura de trabalho da Coordenação das Ciências Humanas



Fonte: elaboração própria, 2017

O quadro permite perceber uma prioridade destinada ao corpo discente em relação ao docente. As atividades desenvolvidas pela coordenação das ciências humanas possuem o foco direcionado para o estudante, dando preferência à formação cidadã. Nota-se que o espaço do corpo discente encontra-se localizado acima do espaço do corpo docente. Não se trata de um grupo ser melhor em relação ao outro, mas sim do grau de prioridade que possuem diante das atividades que são planejadas no ambiente da coordenação.

Embora essa preferência tenha sido explicada no decorrer da investigação, não nos sentimos convencidos. Então seguimos o caminho sem desistir da ideia de encontrar outra maneira de apresentar essa estrutura de trabalho da área das ciências humanas.

Após várias observações das narrativas docentes, retomamos a primeira estrutura construída e concluímos que a mesma poderia ser ampliada conforme os dados da pesquisa. As ações da coordenação apresentavam uma possibilidade de organização diferente na sua estrutura. Era possível ao invés de limitar o espaço de atuação da equipe das ciências humanas, ampliá-lo, sem abrir mão do trabalho que já vinha sendo realizado. O trabalho envolveria a formação cidadã, direcionado para os discentes e também desenvolveria uma parcela para a formação continuada, destinada para os docentes. Imbernón (2010, 47) afirma que “assim, poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação.”

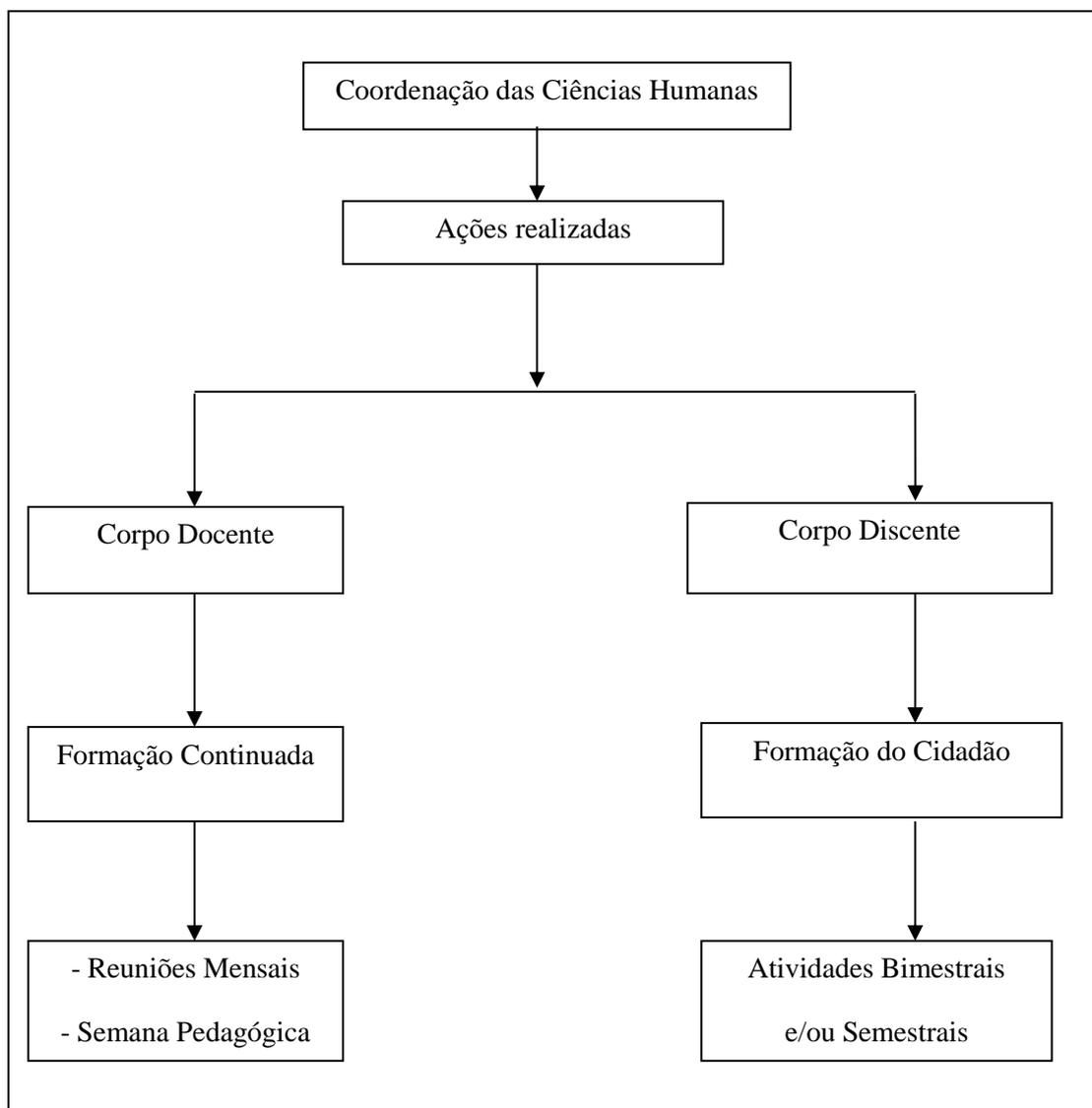
Desta maneira reelaboramos o quadro inserindo uma nova ordem na estrutura, sem desmerecer nenhum dos grupos – discentes ou docentes, apenas ampliando o espaço para atuação das propostas apresentadas. Se pararmos para pensar minuciosamente na questão, iremos perceber que a divisão é apenas didática, para uma compreensão, porque no fundo não é possível separar totalmente formação docente da formação discente. Ambas acontecem concomitantemente. Ao planejar uma atividade para o estudante, o professor se prepara para executar a tarefa, assim recebe uma formação, seja através do grupo ou individualmente. Para Imbernón (2010, 47) “isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva.”

Assim, percebe-se facilmente que o trabalho de formação continuada é muito mais amplo do que a maioria das pessoas pensam ou concebem. Envolve o espaço coletivo e o individual, pode ser realizada de maneira formal ou não formal, é complexo e não tem fim, visto que é necessária uma constante atualização em relação aos conhecimentos dos professores. A permanente pesquisa acerca de soluções para os desafios encontrados, os debates e discussões que provocam novas ideias e despertam o interesse por buscas inéditas de temas importantes para o cotidiano escolar são de grande valor para o crescimento da equipe.

A nova estrutura apresenta o corpo docente e discente no mesmo nível, ficando distribuídas em lados diferentes as ações destinadas para cada um dos grupos. Visualiza-se um direcionamento para ações destinadas a formação do professor e ações para a formação cidadão do estudante. Embora em lados diferentes, são atividades que estão intrínsecas. Quando uma acontece, ou seja, é planejada, a outra está também sendo realizada, está subjacente.

Na próxima página segue o quadro demonstrando de forma didática a nova estrutura proposta:

Figura 9 – II Quadro da estrutura de trabalho para a Coordenação das Ciências Humanas



Fonte: elaboração própria, 2017.

Como já foi dito o quadro acima é apenas uma representação didática para uma melhor compreensão, visto que a formação docente está intrínseca na formação discente, acreditamos que é importante explicitá-la por uma questão de esclarecimento acerca da estrutura criada para as ações da coordenação das ciências humanas. Para o Professor 2 “essa formação continuada é para atender o interesse de todos os professores, para melhorar também o processo de formação de nossos alunos, tem que ser uma coisa bem planejada.”

No próximo item será abordada a questão das ideias da coordenação das ciências humanas, os anseios e os projetos para o futuro.

3.3 “Que fosse o máximo da interdisciplinaridade...” – A Coordenação das Ciências Humanas e os projetos futuros.

Neste momento a ideia é explicitar os projetos que a Coordenação das Ciências Humanas planeja colocar em prática nos próximos anos, ou mesmo nos próximos meses. Na época da coleta de dados a proposta era exatamente aquela apresentada anteriormente, isto é, a criação de um curso de licenciatura na área de humanas, que seria de responsabilidade da Coordenação desta área, sendo que o referido curso assumiria as atividades relacionadas ao museu da instituição.

Acredita-se que esse é um projeto em longo prazo, pois não depende unicamente dos professores da área de humanas, nem somente da direção geral da instituição. O processo é demorado e o caminho a ser percorrido é bastante longo, portanto este projeto fica para um futuro distante.

Ideias são o que não faltam para esta coordenação. Observando o dia a dia dos professores do ensino médio, suas coordenações de área, a coordenação de humanas pretende futuramente, e este projeto tem possibilidade de acontecer, integrar as coordenações das áreas do conhecimento, isto é, planejar um evento que viabilize a prática da interdisciplinaridade nas áreas do conhecimento do ensino médio integrado.

A primeira vista a proposta parece ser inviável, trabalhosa demais para os docentes que já possuem uma carga horária complicada. Mas se a ideia for planejada adequadamente, considerando as possibilidades e as dificuldades que podem surgir ao longo da estrada, é possível concretizá-la. O Coordenador 3 explica que:

O que eu quis sugerir é que houvesse uma integração das coordenações. Que a coordenação das ciências humanas, junto com a coordenação das ciências exatas, junto com a coordenação de Arte e junto com a coordenação de Letras se reunisse mais vezes para que assim como nós na coordenação das ciências humanas fazemos esses trabalhos em conjunto, professores com alunos, nós encontrássemos o que trabalhar em conjunto. É claro que isso já existe na prática, por exemplo, a Semana Cultural que envolve professores de todas as áreas, sempre tem algum evento aqui ou acolá que nos envolve. Mas eu acredito que seria interessante, não sei, a cada bimestre ou uma vez por semestre as coordenações todas se reunirem e planejarem pelo menos um evento juntos, que fosse o máximo da interdisciplinaridade. Acredito que seria muito interessante.

Promover a integração das coordenações do ensino médio integrado. Essa ideia não parece ser apenas do coordenador das ciências humanas, a equipe parece concordar com este ponto de vista. Em diferentes momentos da coleta de dados, nos deparamos com narrativas que revelaram exatamente este desejo, ou seja, criar um diálogo com as outras disciplinas, com as outras áreas do conhecimento. O Professor 7 argumenta que:

É um desafio para frente, construir esse ambiente de diálogo entre as disciplinas é... E o desafio é tentar, tentar uma estrutura curricular que seja possível isso, seja possível tomar determinados temas e abordá-los no ambiente do Ensino Médio, por exemplo, que possa fazer com que os professores trabalhem durante uma etapa com determinados aspectos que dialoguem. Isso é um desafio e é um desafio que eu acredito que há certa sensibilidade aqui, pelo menos bem mais do que em outros lugares que eu já trabalhei,

Além da proposta de um diálogo entre as áreas do conhecimento, outra preocupação os inquietava: a reformulação do ensino médio. O que pensar diante da mudança? O que muda e o que permanece? Quais são as novas regras para esta etapa da educação básica? A equipe busca esclarecimentos, mas esta fase ainda está em construção, não há respostas definitivas, ainda não se sabe como vai ser.

Em conversa informal com o responsável pelo departamento ao qual a coordenação de ciências humanas está subordinada, obtivemos algumas informações referentes à questão: ainda não se chegou a um consenso, há discussões acerca do assunto, mas apenas isso. Embora os professores estejam preocupados, a estância maior aguarda pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda não foi realizado nenhum encontro ou reunião para ser discutido o assunto.

Em síntese as coordenações responsáveis pela educação básica – DAEF e CEB – embora estejam preocupadas com o assunto, esperam mais informações a respeito da Base Nacional Comum Curricular para realizarem encontros e debates com os docentes desta etapa de ensino.

O leitor deve está se perguntando: por que este tema apareceu neste tópico se ele não é projeto da coordenação das ciências humanas para o futuro? A reformulação do ensino médio pode não ser um dos projetos das ciências humanas para o futuro, mas certamente influenciará todas as propostas que essa equipe estiver planejando. É importante ter conhecimento acerca das alterações que foram implantadas na última etapa da educação básica.

Esclarecido esta questão (reformulação do ensino médio) que faz parte das preocupações da equipe das ciências humanas, podemos retomar os projetos. Anteriormente foram expostas as seguintes propostas: criação de um curso de licenciatura na área das ciências humanas; transferência da direção do museu para a coordenação deste curso, pois seria uma espécie de laboratório da área; transferência da coordenação das ciências humanas para o espaço do museu; integração das coordenações das áreas do conhecimento em um

único evento, criando de um diálogo com as disciplinas de outras áreas, trabalhando a interdisciplinaridade.

Os três primeiros projetos exigem um tempo maior para serem concretizados, visto que não dependem exclusivamente das decisões da equipe da área de humanas. Além das decisões externas é necessário saber a opinião de todos do grupo e avaliar todas as condições que implicam nestas propostas: o espaço físico do museu atende a necessidade dos acervos ali existentes e seria suficiente para receber a coordenação da área no mesmo ambiente.

A ideia é boa, mas precisa também ser viável, caso contrário o que poderia ser a solução, se tornaria em um problema para os docentes. O Professor 1 argumenta que:

O museu seria uma boa ideia. Mas eu não sei, ele está pronto para ser usado assim? [...] Essa responsabilidade poderia ser da CEB, da Coordenação de Educação Básica, não da Coordenação das Ciências Humanas. Não, poderia ser sim da CEB, ela como responsável e a gente como, digamos assim... principais ajudantes... assim poderia ser.

As outras duas propostas explicitadas, embora dependam da disposição de outras áreas e seus respectivos agentes sociais, apresentam mais condições de serem colocadas em prática em um menor espaço de tempo. A ideia de realizar reuniões integrando as diferentes áreas do conhecimento está relacionada com a proposta de criar um diálogo com as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante.

Desta maneira as propostas podem ser unidas, transformando-se em apenas uma para poder trabalhar a questão da interdisciplinaridade. Não é um trabalho simples, pois envolve outras pessoas e isso muitas vezes demanda tempo, boa vontade e muita paciência. Isso sem mencionar as outras etapas que devem ser seguidas. A ideia da cooperação entre as diferentes disciplinas do ensino médio integrado pode resultar em pontos positivos para professores e principalmente para os estudantes.

Esse tipo de trabalho antes de ser exteriorizado pela equipe precisa primeiramente ser interiorizado por cada um dos agentes sociais que compõem o campo. A interdisciplinaridade deve ser vivenciada pelo próprio grupo das ciências humanas. Não somente em eventos, mas também nas atividades planejadas para o dia a dia da sala de aula. Seria adequado nesta situação fazer o planejamento utilizando as orientações do alinhamento construtivo¹³.

¹³ O alinhamento construtivo fornece aos professores técnicas que lhes permitem *alinhar* ensino e avaliação aos resultados pretendidos da aprendizagem, a fim de o ensino requeira que os alunos se envolvam em atividades de aprendizagem que são projetadas para atingir os resultados, e a avaliação projetada para informar quão bem os resultados foram atingidos. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

O trabalho seria experimentado pelo próprio grupo que está propondo a atividade. Cada professor teria por missão efetivar as etapas necessárias para se apropriar do todo. Individualmente e em seguida em pares ou em grupos os docentes iriam: discutir a ideia, planejar as ações, experimentar o trabalho com os alunos da disciplina observando cada etapa, refazer o planejamento se fosse necessário, planejar a ação com os colegas aplicando a interdisciplinaridade, colocar em prática a ação elaborada, observar cada fase da proposta, avaliar e corrigir os erros.

Realizadas estas etapas, a equipe pode de posse da sua experiência, organizar as reuniões com outras áreas, fazer desse encontro um momento de formação, pois pode ser planejado um momento para o relato de experiência e a partir dessa prática, organizar o projeto ou o evento que servirá para a aplicabilidade de uma ação interdisciplinar na escola. De acordo com o Professor 7 “não adianta você entrar para um debate se você não tem apropriação de um determinado tema.”

Se pegássemos somente a proposta da interdisciplinaridade, esta resultaria em material para um vasto e valoroso trabalho. Não somente em um determinado momento, mas em diferentes etapas do ano letivo. Em pequenas atividades internas das ciências humanas ou com parcerias em outras áreas do conhecimento.

Mas o primeiro passo é estudar a proposta e colocar em prática a interdisciplinaridade no âmago do grupo. Se apropriar do conhecimento acerca do assunto e posteriormente partir para o debate com as outras áreas do ensino médio integrado.

Além da atividade envolvendo a proposta de interdisciplinaridade, tramita entre alguns membros do grupo mais um projeto, esse com foco muito mais para os docentes. De acordo com o Professor 7:

Mas é uma tentativa, juntar o grupo de pesquisa e a coordenação das ciências humanas para formação nesse aspecto acadêmico de formação e de debates mais acadêmicos. Porque debates políticos a gente faz, tenta fazer o máximo possível... O ambiente político misto em... Durante o ano, já que a gente pode direcionar isso sim. Agora o debate mais acadêmico é mais complicado, não é muito fácil assim, não. É... Tem o aprofundamento teórico, então eu acho que é um desafio.

A união do grupo de pesquisa que já existe, denominado de “Educação, Politecnia e Sociedade Amazônicas” com a coordenação das ciências humanas é uma proposta instigante, visto que seria uma iniciativa para a formação continuada dos professores com um aspecto mais formal.

O leitor está certo em franzir a testa ao ler a palavra formal no final do parágrafo anterior. Não seria uma formação continuada totalmente nos moldes tradicionais, teria um aspecto formal, como a pesquisadora escreveu. Para os que reprovam a informalidade, esta proposta apresenta a definição de uma formação, de um planejamento com foco nos docentes, nos debates, na pesquisa. Segundo o Professor 7 “é fundamental ter um planejamento para a formação dos próprios professores.”

É evidente a necessidade de ser levado em consideração tudo o que está por detrás de uma proposta como essa. A ideia traz agregada a ela uma relação de detalhes que ajudam a compor o projeto, sem os quais a história não acontece. Sendo assim, mais uma vez enxergamos um desafio a ser encarado pela equipe das ciências humanas. Pode não ser fácil de colocar em prática, de tornar este sonho em realidade, mas também não é totalmente impossível. Para Sabino (2012):

É factível que são muitos os enraizamentos estruturados e condicionados, mas fica lançado o desafio de se buscarem mudanças no plano das subjetividades dos professores, já que mudanças no modelo estrutural de ensino podem parecer distantes. (p. 154)

Se a mudança não pode acontecer por um determinado aspecto, siga outros caminhos e descubra uma nova maneira de efetivar esta mudança. Há diferentes formas de começar uma mudança. Se a missão será fácil, isso é outra história.

As narrativas permitiram identificar através das falas dos entrevistados as diferentes propostas da coordenação das ciências humanas para o futuro, expostas neste tópico. Em resumo, apresentamos abaixo a relação dos projetos da coordenação das ciências humanas:

PROJETOS DA COORDENAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

1 Revitalização do Museu Moacir Andrade.

2 Criação de um curso de Licenciatura na área das ciências humanas.

3 Transferência da direção do museu para a coordenação do curso criado ou para a coordenação das ciências humanas ou da educação básica.

4 Integração das coordenações das diferentes áreas do conhecimento para trabalhar a interdisciplinaridade em evento semestral e/ou anual.

5 Criação de um diálogo entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas

profissionalizantes, trabalhando os conteúdos da estrutura curricular.

6 União do grupo de pesquisa com a coordenação das ciências humanas.

Após explicitar as ideias do grupo de ciências humanas para o futuro, encerramos o tópico ressaltando que nestas propostas pode ser visualizada a preocupação com o corpo discente e docente, embora os estudantes sempre recebam uma prioridade maior.

Se por um lado o foco dos projetos sempre está direcionado para os discentes, por outro, não podemos esquecer que a formação continuada é uma atividade que pode ser realizada de diferentes maneiras, em múltiplos espaços, portanto Sabino (2012, p. 154) afirma que: “a formação contínua tem sido uma das novas propostas insistentes de qualificação em educação. Pode ser realizada em instituições formais de ensino (universidades, secretarias...) e pelo sistema informal (oficinas, palestras, cursos livres no próprio ambiente escolar...).”

Sendo assim, os projetos da coordenação das ciências humanas para os próximos anos, podem perfeitamente representar essa formação continuada realizada no ambiente de trabalho. Isso depende de cada professor envolvido com estas propostas. Não é uma tarefa exclusivamente do coordenador.

No próximo capítulo explicitamos o produto que surgiu a partir das investigações acerca da história da coordenação da área de humanas e suas ações para a formação continuada dos professores. O resultado foi positivo, pois conseguimos pensar em um produto a partir das necessidades expressas nas narrativas dos entrevistados.

CAPÍTULO 4 - PROPOR

DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AO PRODUTO FINAL

*...a história não só poderia ter sido diferente do que foi,
mas também pode ainda ser diferente. Porque tal como as sementes
mantidas durante vários séculos nas pirâmides,
e que até hoje guardam sua força germinativa, a história passada
está inacabada, se abrindo para inúmeras interpretações,
para infinitas leituras, o que implica uma fusão dos tempos
e o encontro efêmero do passado com o presente.
(Sônia Kramer)*

O processo da investigação qualitativa foi inspirador para moldar nossas ideias em relação ao resultado final da pesquisa. Com base nos dados coletados, a ideia inicial foi aproveitar as histórias narradas e criar um caderno de orientações que contribuísse com as práticas pedagógicas docentes da Coordenação das Ciências Humanas.

O investigador após passar um tempo a observar e estudar os acontecimentos busca transformar o conhecimento apreendido em algo inovador. Para Agier (2015):

Os grandes acontecimentos assim como os pequenos momentos da vida ele acredita ser possível transformá-los em uma riqueza: uma cultura em formação, uma política dos lugares, uma inovação social. Ele passa um tempo imenso a observar a vida cotidiana, para lhe reconstruir a forma e o sentido na escrita de um texto, às vezes de um filme, agora também em um produto multimídia.

As dores, as alegrias, as interrogações das pessoas que ele encontra e, sobretudo, suas respostas aos problemas, às vezes, às desgraças, que se apresentam a elas, constituem a base e a “matéria” de sua reflexão. (p.10)

A primeira concepção do produto da pesquisa foi sendo alterada à medida que a investigação avançava. Quanto mais experiências eram relatadas através das entrevistas, novos pensamentos surgiam, novas leituras eram realizadas e o produto da pesquisa era repensado e reestruturado. Sendo assim, a ideia de elaborar um caderno foi sendo deixada um pouco de lado e com as informações advindas das narrativas foi idealizada uma proposta que atendesse as necessidades dos entrevistados, pelo menos uma parte delas.

De posse dos dados que revelaram diversos pontos problemáticos para os entrevistados, tais como: a falta de tempo e espaço para ser efetivada uma formação continuada docente no ambiente da escola; a invisibilidade dos professores das disciplinas do núcleo comum durante a semana pedagógica da instituição; o complexo horário de trabalho de cada professor além dos seus compromissos pessoais, optamos por apresentar uma proposta de atividade que permitisse reunir em um único momento fatores cruciais como o tempo e o espaço, além de oportunizar a formação continuada no ambiente da escola.

A decisão pela proposta evidenciou também a necessidade de encontrar o cenário adequado para a ideia que se pretendia colocar em prática, ou seja, se o objetivo era oportunizar um momento de formação continuada para os professores, levando em consideração que não há tempo e espaço disponível durante o ano letivo, essa proposta tinha que contemplar o momento no qual os docentes não estivessem em atividades da sala de aula.

Com estes itens determinados a etapa seguinte foi analisar diferentes momentos de um ano letivo escolar, com a finalidade de localizar o melhor período para a possível aplicação da proposta. Após alguns estudos percebeu-se que a melhor época para se efetivar a proposta era no início do ano, quando o docente retorna das férias, isto é, na atividade denominada de semana pedagógica.

A escolha pelo período determinado para a semana pedagógica justifica-se pela razão de ser viável reunir num único momento todos os obstáculos que nos foram relatados. Na semana pedagógica é possível ter tempo e espaço reservado com esta finalidade, além dos professores livres das atividades da sala de aula. Desta maneira não teria a desculpa de fazer uma atividade apressada porque o professor vai para sala de aula ou não ter a presença do docente porque é o dia de folga dele, ele não tem aula naquele horário etc. E o último ponto da justificativa seria pela razão de não existir esta atividade no instituto, pelo menos foi o que alguns professores afirmaram. O P1 argumenta:

Não. Na Semana Pedagógica, primeiro não é uma semana, é um dia, dois, Segundo que... O que acontece com os professores de humanas? De humanas não, vamos dizer assim, os professores do núcleo comum, que não são da área técnica, o que acontece? A gente fica perdida aqui. Porque os professores das áreas técnicas eles tem os departamentos específico para eles, nós às vezes somos de todos os departamentos, então não tem como eu me dividir em dois, em três, em quatro, em cinco, então geralmente a gente não tem com quem se reunir.

Faz-se necessário oferecer para os docentes um espaço com condições favoráveis para as discussões acerca do problema de sala de aula. De acordo com Heidrich (2010) “Bem estruturado, o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino.” (p.22).

Tendo sido apresentadas as justificativas da escolha deste período do ano para a aplicação da proposta, faltava apenas explicitar que a formação continuada pensada para ser trabalhada seria do tipo não formal, não excluindo a possibilidade de ser aplicada uma formação do tipo mais tradicional, uma formal. Isso depende da organização do evento.

Diante do exposto pode-se afirmar que havia uma questão para ser resolvida, por isso era necessário encontrar a solução o mais rápido possível. Se existem os problemas, se há possibilidades de resolvê-los, o que está faltando? Boa vontade? Ideias inovadoras? Uma boa equipe? Não entraremos no mérito da questão, apenas acredita-se que é possível encontrar a solução para este problema, sem grandes investimentos.

Os passos seguintes foram nesta direção, ou seja, tentar encontrar a solução para o problema identificado. Silva (2003) argumenta que: “Para se conhecer os entrecruzamentos estabelecidos na tessitura da experiência vivida é necessário que se ouça quem a experimentou, sem perder de vista que os indivíduos ao exercerem suas práticas fazem-no por meio das representações.” (p. 36)

O caminho parece ser complexo, porém o conhecimento das experiências vividas permite traçar o percurso que deve ser seguido. As teorias estabelecem o suporte que possibilita o caminhar, inicialmente tímido, mas que aos poucos é fortalecido pelas trocas ocorridas dentro das relações sociais traçadas na construção do produto.

4.1 Em busca de uma solução

Na tentativa de elucidar o problema que tinha sido encontrado, a solução foi separar inicialmente as partes para entender o que tínhamos em mãos e o que precisávamos para continuar a pesquisa. Após a análise ficou claro que o ponto crucial, o fator decisivo para resolver a questão chamava-se planejamento. No real sentido da palavra, um verdadeiro planejamento, demorado, cansativo, pensado e repensado, discutindo possibilidades e prevendo obstáculos. Isso era o que estava faltando. A palavra-chave era planejar.

Por diversas vezes, durante as entrevistas alguns professores deixaram escapar essa queixa: “não há um planejamento.”, “não temos tempo para fazer um planejamento coletivo, com nossos pares.”, “ninguém discute essa questão, os problemas.” Eles estavam certos. O planejamento é colocado para segundo plano ou mesmo é feito de forma tão rápida que ninguém consegue entender o que ficou estabelecido, o que foi determinado. Então não funciona como deveria, fica apenas no papel.

Sendo assim, mais informações foram obtidas possibilitando estabelecer a seguinte organização, uma espécie de fórmula para prosseguir com a investigação e a construção do produto:

IDEIA + PLANEJAMENTO = AÇÃO.

Não se trata de uma fórmula matemática, apenas uma ideia para simplificar o que deveria ser realizado, para entender o que estava faltando. As ideias precisam ser postas em práticas mediante um planejamento. A partir do planejamento estabelecido acontece uma ação, a ideia é efetivada. Mas as coisas não terminavam aí, na ação, porque uma vez postas em prática era necessário avaliar, verificar se houve resultados positivos e se os objetivos foram atingidos, anotando também as falhas para futuros ajustes. Então era possível prosseguir na fórmula estabelecendo que:

AÇÃO + AVALIAÇÃO = REPLANEJAMENTO

As ações postas em práticas precisam ser posteriormente avaliadas, gerando assim um replanejamento, um repensar nas questões que não deram certo e aprimorar as que foram bem sucedidas. Com esta linha de pensamento, pode-se ainda ampliar a fórmula com a seguinte colocação: planejar novamente a ação, o replanejamento gera uma nova ideia, um aperfeiçoamento da ideia original.

REPLANEJAMENTO = NOVA IDEIA

Desta maneira pode-se descrever a fórmula completa da seguinte maneira:

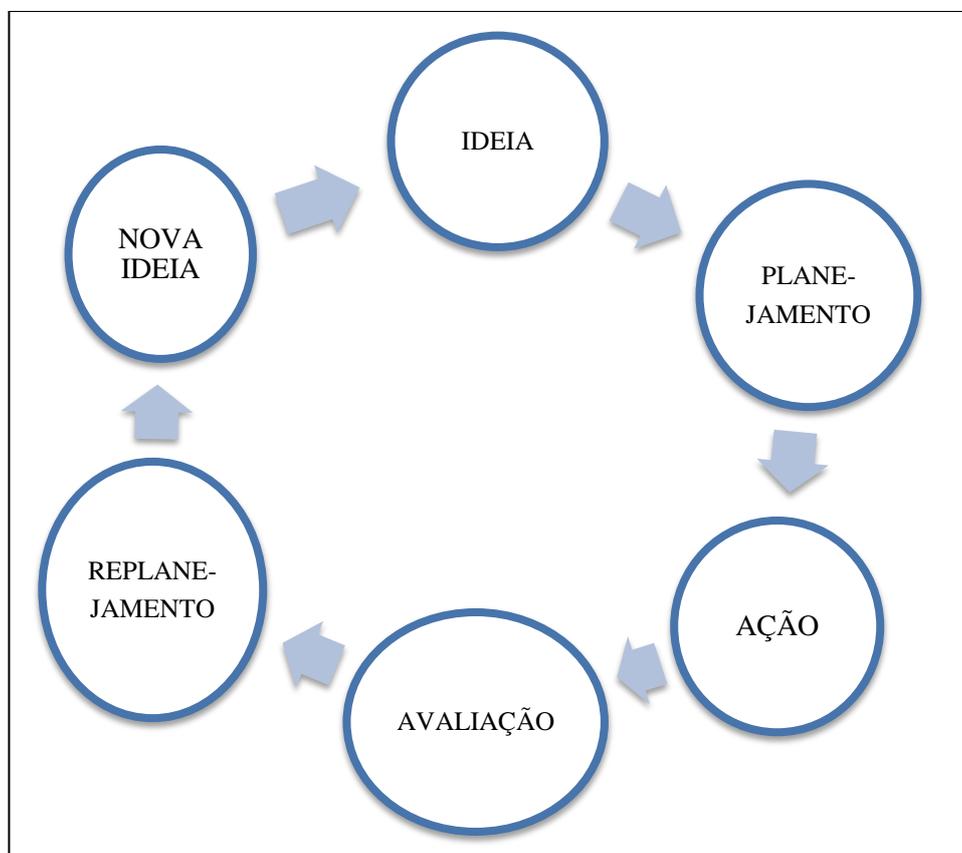
IDEIA + PLANEJAMENTO = AÇÃO
 AÇÃO + AVALIAÇÃO = REPLANEJAMENTO
 REPLANEJAMENTO = NOVA IDEIA

Percebe-se assim, um ciclo que é criado neste movimento, ou seja, a cada nova ideia é realizado um planejamento que gera uma ação, esta após ser posta em prática é avaliada e conseqüentemente origina um novo planejamento que cria uma nova ideia. É uma ação contínua, procurando sempre soluções, novidades, aperfeiçoamento, enfim, um aprendizado constante. Prevendo que o leitor pode está se perguntando onde queremos chegar com tudo isso, é que vamos logo esclarecer.

O leitor ainda lembra que estávamos procurando uma solução para o problema encontrado no trajeto, isto é, quando realizamos as entrevistas foram descobertos alguns obstáculos enfrentados pelos professores, depois identificamos que havia uma possibilidade de solucionar ou pelo menos amenizar os problemas, mas que essa possibilidade não estava sendo utilizada. Então saímos à procura desta solução, que resultou na fórmula apresentada, visto que para elucidar a questão é necessário realizar um planejamento. Isso é a rotina de quem sempre está planejando e avaliando as suas atividades, é um ciclo natural.

Podemos observar no quadro abaixo todas as etapas da fórmula dispostas em gráfico

Figura 10 – Quadro com ciclo de uma ação



Fonte: elaboração própria, 2017

Com toda essa descrição queremos chegar na questão do resultado final da pesquisa, isto é, o produto. Ao organizar as etapas deste ciclo, a ideia inicial foi sendo construída e reorganizada a cada passo dado. Após reunir todas as informações obtidas, estudar os relatos, interpretar o que foi dito e procurar descobrir o que não foi dito, chegamos no produto que foi anteriormente explicitado, ou seja, uma proposta para a semana pedagógica.

Foi cogitado no início em ser destinada apenas para a coordenação das ciências humanas, visto que este grupo foi o objeto de estudo da investigação e seus agentes sociais se sentiam deslocados durante a semana pedagógica da instituição, por esta não ter nada destinada para as disciplinas do núcleo comum. Seria uma atividade do grupo, uma espécie de reunião de departamento. A equipe participaria da reunião geral, com todos e depois, no momento da reunião de cada departamento, eles se reuniriam com uma proposta diferenciada.

Por outro lado, percebeu-se que talvez a diretoria de ensino não permitisse, pois não estaria de acordo com as normas da instituição. Por uma questão de hierarquia, a coordenação das ciências humanas está subordinada ao departamenteo de formação de professores que por sua vez está subordinado a diretoria de ensino, o que dificulta esta ação de realizar uma atividade independente, diferente daquela que costuma acontecer.

A semana pedagógica da escola é organizada, é planejada pela diretoria de ensino. O grupo responsável por esta atividade tem boas intenções, porém esquece que o momento da semana pedagógica deve ser destinado para formação docente. Por esta razão em cada etapa organizada deve-se pensar no professor. Sabino (2012) argumenta que: "Sendo assim, é importante salientar que, quando se trata de formação de professores, estamos paralelamente tratando de formação de alunos. São processos totalmente interdependentes e implicados entre si." (p. 138).

As palestras, as discussões, os debates devem está conectados com as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula. Pensar no professor significa pensar no aluno e vice versa, não é possível separar estes processos de formação. Por isso é possível afirmar que nas ações da coordenação das ciências humanas direcionadas para os alunos, há uma formação para o professor. De maneira informal, mas é uma formação.

Por esta razão pensamos em propor um semana pedagógica preparada para, com e pelo professor, visto que este é o sujeito do processo, que deve participar ativamente em sua construção. A semana pedagógica deve ser uma semana de movimentação na escola, com atividades que produzam bons resultados para o ano inteiro. Deve produzir ecos, ou seja, seus resultados devem repercutir por todos os espaços pedagógicos da escola no decorrer do ano letivo.

A proposta é que a semana pedagógica deve produzir um eco. ECO no sentido de repercutir, no sentido de praticar as três etapas dos capítulos anteriores, isto é, **ESCUTAR**, **COMPREENDER**, **OLHAR**. Pode até parecer utopia, visto que esta proposta ainda não foi colocada em prática, não houve nenhum momento para que pudesse conferir os resultados. Mas vale ressaltar que a mesma não foi executada por falta de oportunidade. Quando

começamos a amadurecer a ideia, organizar os dados e traçar as primeiras linhas da proposta, pensamos em utilizar a semana pedagógica do mês de julho, momento em que os professores retornam do recesso entre os semestres letivos, havíamos sido informados que existia uma semana pedagógica neste período. Porém descobrimos que seria realizado apenas dois dias, não seria uma semana, somente dias pedagógicos. Isso inviabilizou a aplicação da proposta por esta não ter sido pensada para dois dias. Teria que ser reduzida, perderia-se muitos detalhes importantes para a análise dos resultados posteriormente.

Sendo assim, não conseguimos aplicar a proposta da semana pedagógica, mas não desistimos uma vez que acreditamos ser este o caminho para os obstáculos que foram encontrados no percurso desta investigação. Pelo menos o início de uma longa trajetória.

Portanto, além da dissertação, a pesquisa deixa para o Instituto Federal um registro escrito, ou seja, um documento que pode servir para o presente e também para o futuro, visto que além de conhecerem a história deste espaço social, que corresponde a coordenação das ciências humanas, as pessoas podem seguir as sugestões de alguns temas que foram trabalhados pelos docentes desta área e as orientações para organizar uma semana pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É escusado afirmar que os caminhos da investigação devem ser trilhados paralelos aos do processo de ensino e aprendizagem. A caminhada desta pesquisa ampliou o leque de possibilidades existentes no interior de uma escola, sem ocultar os desafios e os obstáculos que são encontrados.

O caminho que se apresentou agradável inicialmente, não impediu os contratemplos enfrentados no decorrer do estudo acerca do tema escolhido. Apresentar uma proposta para um grupo de professores com uma formação avançada foi uma tarefa que pareceu muita pretensão. Mas aos poucos e com muito cuidado foi sendo escutadas as memórias, registradas as histórias, identificados os problemas, as angústias e as boas ideias existentes no interior da equipe.

Os registros que buscávamos incansavelmente foram guardados no melhor lugar que se possa imaginar, nas memórias. É exatamente isso que o leitor está imaginando, não havia documentos escritos, tudo estava registrado nas lembranças daqueles que foram testemunha dos acontecimentos.

Depois de procurar em todos os lugares indicados, investigar e indagar a pesquisadora compreendeu que não haveria lugar melhor para deixar guardada toda a história vivida. Os papéis correm o risco de serem destruídos pela ação do tempo, devorados pelas traças, pelo fogo ou simplesmente desaparecerem misteriosamente. A memória está protegida dessas ações e a cada rememoração realizada, uma nova reflexão dos acontecimentos surge de maneira surpreendente.

As dificuldades encontradas durante a investigação não atrapalharam a vontade de descobrir a história desconhecida da coordenação das ciências humanas. Uma história que nos foi revelada através da narração das lembranças guardadas nas memórias. O ato de narrar por diversas vezes a mesma experiência, em ocasiões diferentes, relembrar mais de uma vez o mesmo episódio, imprimir ao ato de rememoração uma maneira nova de lembrar o passado, seja ele distante ou recente.

A leitura das narrativas foi uma tarefa cansativa, porém apresentou bons resultados visto que foram localizadas algumas lacunas existentes no acompanhamento pedagógico dispensado ao docente no interior da instituição. Acredita-se que talvez pela própria estrutura organizacional estas falhas aconteçam de forma inconsciente. Nos

fragmentos das narrativas expostos no capítulo que aborda a análise dos dados da pesquisa, foi possível perceber falhas em pontos importantes para o bom desenvolvimento da parte pedagógica da escola. Entre essas falhas podemos evidenciar: a falta de um acompanhamento do trabalho do professor junto às turmas do ensino médio; a ausência do planejamento coletivo possibilitando um esclarecimento da parte técnica para os professores do núcleo comum; a falta de um acompanhamento do desempenho da turma como auxílio para o professor, principalmente os novatos, evitando responsabilizar somente o professor pelo resultado negativo do aluno; ausência do acompanhamento da turma, auxiliando na relação professor-aluno; inexistência de uma orientação diferenciada para os professores que atuam em diferentes modalidades de ensino; podemos citar ainda a questão do acompanhamento do plano anual do professor e do relacionamento da equipe.

Assim, nas idas e vindas das memórias dos professores foram sendo respondidos os questionamentos que nos impulsionaram por este caminho. Os objetivos propostos no início da investigação foram atingidos gradativamente, sem nenhuma pressa de chegar ao destino final, pois foi exatamente com passos lentos e atentos que percebemos alguns detalhes importantes nesta trajetória da pesquisa. Inicialmente partimos em busca de localizar a coordenação das ciências humanas no espaço social da instituição. Nossa primeira descoberta foi que no imenso universo que representa o instituto, a área de humanas encontra-se em um processo de consolidação, ainda incipiente no campo da formação continuada de professores, porém com potencial para desenvolver atividades direcionadas a esta área.

Identificamos que as poucas ações desenvolvidas pelos professores da área, embora tidas como destinadas aos discentes, não conseguem ocultar a parcela de preocupação com a preparação docente. A cada atividade organizada, a equipe inicia as suas ações com a preparação do professor. Independente de ser uma atividade em grupo ou individual, sempre há uma discussão de textos e troca de ideias.

Se pensarmos em formação continuada docente em nível de instituição, podemos dizer que a mesma acontece dentro dos moldes tradicionais, o professor busca essa formação de maneira isolada, de acordo com os seus interesses. É uma formação individual. Pensada e almejada para atingir uma progressão no trabalho, um reajuste salarial. Olhando por este ângulo pode-se afirmar que há formação continuada de professores na instituição,

Em relação ao segundo objetivo pode ser tranquilamente confirmado que durante os relatos dos professores o mesmo foi atingido. Entre memórias, histórias e lembranças de um

passado distante e também de um passado recente, conseguimos identificar pontos importantes nas narrativas que se constituíram nos problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula. Entre os vários problemas identificamos: a falta de planejamento coletivo com troca de ideias e a interação com os colegas de outras áreas e/ou disciplina. Os docentes P1, P2, P6 e P7 demonstraram claramente em suas entrevistas que o diálogo com outras disciplinas é fator fundamental para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outro fator identificado como problema foi a questão do espaço físico da coordenação. Embora compreendam que espaço físico é um ponto bem complicado na instituição, os professores esboçaram um desejo de ter um espaço das ciências humanas e assim criar uma referência, uma identidade para a área. Segundo os membros da equipe, uma sala para a coordenação seria o ideal para a organização e planejamento do grupo.

Um terceiro ponto explicitado pelos entrevistados foi a problemática semana pedagógica que acontece apenas para uma parte do corpo docente da instituição. O problema todo começa pelo tempo destinado a execução da atividade. São apenas dois ou três dias, não sendo possível discutir todos os pontos necessários para o ano letivo. Não há um planejamento pensando no professor das disciplinas do núcleo comum.

A semana pedagógica é pensada apenas para as disciplinas da área técnica. Os próprios departamentos pensam assim. Os professores das disciplinas do núcleo comum costumam não ser incluídos nas atividades, e quando isso acontece, são ignorados por muitos colegas da área técnica. Desta maneira o espaço da semana pedagógica que poderia ser produtiva e aproveitada por todos para um possível diálogo entre as disciplinas ou as áreas de conhecimento resulta em um período cansativo e monótono que todos desejam que passe bem rápido, pois para muitos não acrescenta nada para o trabalho do professor em sala de aula.

O terceiro objetivo foi bem delicado, porém alcançado depois de observar atentamente. A investigação estava direcionada para as ações da coordenação da área de humanas e a formação continuada de professores. Identificar as atividades do grupo foi a parte fácil da missão, o complicado foi interpretar as narrativas e localizar no interior de cada ação a parcela destinada aos docentes. Pode-se afirmar que não há uma ação da área de humanas destinada especificamente para os professores, para a formação continuada dos mesmos. Essa preocupação está intrínseca nas ações destinadas a formação cidadã do discente. Todos foram unânimes em afirmar isso. As ações da coordenação da área das ciências humanas destinam-se aos discentes. É a partir do trabalho de planejar as atividades realizadas com os estudantes que surgem as possibilidades de uma formação continuada não formal para os professores. Os

estudos de textos, as discussões, os debates, essas atividades acrescentam conhecimento ao dia a dia docente.

Desta maneira não há uma preocupação com a formação continuada docente explicitamente, ela acontece de maneira implícita, imbricada as atividades destinadas aos estudantes. Por esta razão muitos membros da equipe das ciências humanas não concebem as atividades realizadas pela coordenação como formação continuada de professores. Por outro lado há ainda a questão da concepção acerca do tema, ou seja, o que é formação continuada? De que maneira ela pode acontecer? Tudo isso implica no trabalho que pode ser desenvolvido no ambiente da escola com os professores.

Pode-se afirmar que as considerações expostas são apenas algumas das muitas que podem ser elaboradas a respeito das ações desenvolvidas pela coordenação das ciências humanas. Por hora estas são as que responderam aos objetivos da pesquisa, proporcionando um conhecimento acerca das possibilidades existentes no espaço social da escola e que muitas vezes passam despercebidas por uma questão de concepção enraizada no universo de saberes acumulados com o passar do tempo.

A problemática questão de formação continuada ser desenvolvida no espaço da escola não é nenhuma novidade. Os estudos acerca do tema vêm de longas datas, mas ainda temos muito que aprender e ensinar. A cada novo estudo realizado percebem-se características próprias daquele grupo ou daquela experiência e então novas possibilidades surgem abrindo a mente para novas ideias. Isso só acontece quando a equipe está disposta a aprender, pesquisar, a escutar novas experiências e contar também as suas.

A pesquisa revelou a maneira como a coordenação das ciências humanas promove a formação continuada de professores. Esta acontece através das atividades desenvolvidas no espaço social da escola, sendo do tipo não formal e até mesmo inconsciente por parte de muitos dos que participam das atividades planejadas para os estudantes. Os professores adquirem conhecimentos através de metodologias aplicadas para o planejamento do trabalho e assim executam as ações com os discentes.

Essas ações permitem uma construção do conhecimento à medida que são organizados os debates e discussões que exigem um estudo do tema por parte de cada professor. Nessa perspectiva a equipe avança no sentido de pensar novas propostas para o futuro, amadurecendo a ideia de desenvolver uma atividade interdisciplinar envolvendo as outras áreas do conhecimento e/ou as disciplinas da área técnica. A revitalização do museu

Moacir Andrade para atividades da área de humanas. A união do grupo de estudo já existente com a coordenação das ciências humanas e o diálogo entre as disciplinas do próprio espaço das ciências humanas.

As ideias explicitadas pelos docentes se constituem em desafios que a equipe enfrenta e continuará enfrentando no futuro para realizar a formação continuada dos professores que pertencem ao grupo de humanas. São propostas ousadas para uma das áreas do conhecimento que tenta consolidar o seu espaço dentro de uma instituição com objetivos definidos para o campo da tecnologia. Talvez o primeiro desafio seja fazer uma formação continuada docente com características diferentes da tradicional, ou seja, fazer formação continuada de maneira não formal, afastando-se do convencional, dos moldes aceitáveis por todos, mas que não atende as necessidades no cotidiano da sala de aula.

As propostas da área das ciências humanas podem está em um processo de consolidação, podem ser incipientes, mas apresentam resultados que são úteis para a prática pedagógica do professor em sala de aula. Esse valor é importante, pois a formação continuada deve contribuir para as atividades docentes. O acúmulo de cursos, certificados, diplomas, palestras não é interessante, pois nem sempre resolvem as dificuldades do dia a dia da escola, principalmente do espaço destinado às aulas.

Com esta concepção se visualizam as possibilidades, as diferentes maneiras de aproveitar as oportunidades que surgem dentro dos acontecimentos do dia a dia da escola para se concretizar os objetivos traçados. Os momentos de reuniões, de planejamento, de encontros para debates são as possibilidades que a equipe dispõe para realizar uma formação continuada de um jeito não formal. As ações destinadas para formação continuada devem ser planejadas pensando no professor e nas contribuições que estas podem acrescentar para o seu desempenho. E a melhor forma dessas ações contribuir para o trabalho do professor é transformando o mesmo em agente, em sujeito participativo do processo de construção da formação continuada. Ele precisa participar do início ao fim do processo de elaboração de formação continuada.

Desta maneira, pode-se dizer que há no interior da instituição diversas possibilidades para a realização da formação continuada docente, seja de maneira formal ou não formal, porém o problema talvez esteja na maneira de perceber tais possibilidades. Encarar os obstáculos como oportunidades que surgem em meio às diversas dificuldades do cotidiano contribui para mudança de concepção. E mudança é uma palavra que deve fazer parte do ambiente escolar, visto que as vicissitudes dependem da maneira de olhar de cada pessoa.

REFERENCIAS

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. Trad. Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras, Yann Hamonic. São Paulo: Unesp; Alagoas:Edufal, 2015.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro:Editora FGV, 2004.

_____. De “versão” a “narrativa” no manual de história oral. In: **Revista Historia oral**, v.15, n.2, jul-dez 2012, p.159-166.

ALMEIDA, Paulo Roberto de; KOURY, Yara Aun. História oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. In: **História e Perspectiva**, 2014, Uberlândia, n. 50, jan-jun 2014, p. 197-226.

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. In: III Encontro de Ensino de História, 2016, Minas Gerais. **Anais da IV Semana de História do Pontal**, Minas Gerais: Campus Pontal, 2016, p. 1-9.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos**. In: MORAIS, Regis (org.) **Sala de aula: que espaço é esse**, São Paulo: Papyrus, 1989.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo:Paulinas, 2011.

BORGES, Maria Célia e DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. In: **Revista Ibero americana de Educación**, n. 43, 2007, p. 1-10.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denise Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 8ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

_____. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France (1989 – 92). Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAGA, Sergio Ivan Gil. (org.) **Cursos d'água doce**: memórias de gentes e lugares nas coleções de um museu: catálogo das coleções do Museu Amazônico. Manaus:UFAM/Museu Amazônico, 2011.

BRASIL, Lei n.º 8.984, de 8 de dezembro de 1994. **Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências**. Brasília: MEC, 1994

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2008 b.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa**: entenda e faça. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **Historia oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa com acordo ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora. 2003-2016. [consulta em 03-2016]. Disponível na internet: <HTTP://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

DUARTE, Durango Martins. **Manaus entre o passado e o presente**. Manaus: Ed. Midia Ponto Com, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATT, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARIGLIO, José Angelo et ali. Os professores da educação profissional tecnológica: sua formação, seus saberes e práticas profissionais. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 4, 2012, Minas Gerais. **Anais..** Minas Gerais: CPPGET, 2012, p. 1-17.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUSMÃO, Claudio Alexandre. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**: a perda do caráter profissionalizante? 2016. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em educação) Universidade de Brasília, DF, 2016.

HEIDRICH, Gustavo. **Formação bem coordenada**. In: **Revista Gestão Escolar**. n.º 7, ano II, abril/maio 2010, p.22-28

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

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *O ensino técnico-profissional e as transformações do estado-nação brasileiro no século XX*. 2005, Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo>>.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho** – a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U. , 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Trad. Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Revista historiae*, Rio Grande, v.2, n.1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, Brasília/MEC/SETEC, v.1, n.1, p.23-38, jun, 2008.

MOURÃO, Arminda R. Botelho; BENTES, Arone do Nascimento; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de; SILVA, Cristina C. Nogueira (org.). **A educação profissional na Região Norte: reflexões críticas**. Manaus: Edua, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins Nogueira. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

NUNES de MELLO, Maria Stela Vasconcelos. **De escolas de aprendizes artífices a instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Os professores da EPT e sua formação: dos mestres das oficinas e professores-pesquisadores. In: SHNEIDER, Maria Clara Kaschny; AGUILAR, Luis Enrique (Orgs) **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Vol. I, Florianópolis. 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. *Revista RETTA*, ano I, n.1, p. 89-110, jan- jun, 2010.

PACHECO, Eliezer. (org) **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PESCUMA, Derna ; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa - o que é? como fazer?:** um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Vozes, 2016.

REZENDE, Eliana. **História oral:** o que é? para que serve? como se faz? 2014. Disponível em <http://pensadosatinta.blogspot.com.br/blog-page.html>.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; LEITE, Giovana Carine. Calçando os sapatos do outro: um relato de experiência com história oral no ensino fundamental. **Revista História Oral**, v.18, n.2, p. 83-103, jul./dez,2015.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente:** uma presença silenciosa... São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação.** n. 20, p. 60-70, maio/jun/jul/ago. 2002.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOUZA, Ana Claudia Ribeiro. A legislação federal para o ensino profissional e a escola de aprendizes e artífices do Amazonas: diálogos possíveis. In: XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, RN, 22 a 26/07/2013.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Formação profissional no Brasil:** disputas entre capital e trabalho. In: Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIAMONTE, Perola Fátima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: nova análise a partir da LDB 9.394/96. **Revista Educação em Perspectiva.** Viçosa, v. 2, n. 1. p. 28-57, jan/jun. 2011.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica:** a formação continuada no espaço escolar. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Coordenador (a), Professor (a), Pedagogo (a),

As informações abaixo serão fornecidas para que o (a) Senhor (a) possa participar voluntariamente de uma entrevista, realizada pela aluna Nelma Loureiro Pereira, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – MPET/IFAM, sob a orientação do Prof.º Dr. Davi Avelino Leal. É importante ressaltar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá nenhum tipo de pagamento para participar dessa atividade.

As informações obtidas têm como objetivo identificar as ações da Coordenação das Ciências Humanas capazes de promover e facilitar a formação continuada de professores do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM/ CMC.

A entrevista será desenvolvida de forma semi estruturada com V. Sª, cujo roteiro encontra-se anexo a esse Termo de Consentimento. Sua identidade será mantida em sigilo e as informações concedidas serão sintetizadas para compor os dados de uma dissertação de Mestrado.

Caso tenha alguma dúvida sobre esse trabalho, pode entrar em contato com o Prof.º Drº Davi Avelino Leal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, situado na Av. 7 de setembro, 1975 – Centro, secretaria do MPET ou através dos telefones (92) 3621-6792.

Eu, _____, me considero informado (a) sobre a entrevista e minha participação. Minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e após assinar este Termo de Consentimento para participação voluntária, também receberei uma cópia do documento.

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a) Manaus, ____/____/____

Prof.º Dr.º Davi Avelino Leal Manaus, ____/____/____.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO:

ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

1. Comente sobre a criação da Coordenação das Ciências Humanas.
2. O que motivou a criação da Coordenação das Ciências Humanas?
3. Fale sobre a importância da criação da Coordenação das Ciências Humanas para a formação continuada dos professores.
4. Em sua opinião o trabalho realizado pela coordenação das ciências humanas tem apresentado resultados positivos?
5. O que poderia ser realizado para ampliar o espaço de atuação da coordenação das ciências humanas?
6. Comente sobre a sua participação na história da coordenação das ciências humanas.
7. De que maneira a coordenação das ciências humanas tem contribuído para o processo de formação continuada dos professores?
8. Comente sobre a participação dos professores nas reuniões da coordenação das ciências humanas.
9. Que tipo de formação continuada a coordenação das ciências humanas oferece para os professores?



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

IDADE: _____ TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: _____

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

1. Comente sobre o seu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
2. Você já possuía alguma experiência em sala de aula anterior ao IFAM?
3. Quais as dificuldades encontradas por você em sala de aula aqui no IFAM?
4. De que maneira você ficou sabendo da existência da coordenação das ciências humanas?
5. A coordenação das ciências humanas fornece orientações pedagógicas para os professores, principalmente os novatos?
6. Em sua opinião as atividades da coordenação das ciências humanas podem ser consideradas como formação continuada para os professores?
7. Em sua opinião, de que maneira a coordenação das ciências humanas pode realizar a formação continuada de professores?