



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS SANTOS MIRANDA

DOCÊNCIA NO IF BAIANO: o tornar-se professor

**SALVADOR - BA
2015**

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS SANTOS MIRANDA

DOCÊNCIA NO IF BAIANO: o tornar-se professor

Documento Referencial para a Construção de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano, apresentado como Trabalho de Conclusão Final, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para fins de obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Orientação: Profa. Dra. Marcea Andrade Sales

**SALVADOR - BA
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB
Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Miranda, Neurisângela Maurício dos Santos

Docência no IF Baiano: o tornar-se professor / Neurisângela Mauricio dos Santos Miranda.
– Salvador, 2015.
210 f. : il.

Orientadora: Marcea Andrade Sales

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC
Contém referências, apêndices e anexos

1. Professores de ensino técnico - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino profissional -
Guanambi (BA). 4. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano. I. Sales,
Marcea Andrade. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão
e Tecnologias Aplicadas à Educação.

CDD: 370.71

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Termo de Aprovação

Trabalho de Conclusão Final intitulado **Docência no IF Baiano: o tornar-se professor**, de autoria de **Neurisângela Maurício dos Santos Miranda**, aprovado pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Marcea Andrade Sales - Orientadora
Campus I – UNEB

Profa. Dra. Célia Tanajura Machado
Campus I – UNEB

Prof. Dr. Delfran Batista Santos
Reitoria – IF Baiano

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
FACED – UFBA

Aprovado em: 31/03/2015

Salvador – BA, 31 de março de 2015

*Dedico este trabalho a você, **Cauã Maurício**, filho amado, tão sábio e tão carinhoso, por estar-no-mundo comigo e **tornar-me** a mais feliz e completa mãe. E a todos e a todas que me ergueram a mão e gentilmente me cederam espaços, tempos e histórias para que eu pudesse ir ao encontro deste sonho.*

O que faz de mim ser o que sou,
é gostar de ir por onde ninguém for...
Sonho de Ícaro, Biafra, 1984

Meus agradecimentos às pessoas, sem as quais eu não teria ido onde fui, e com as quais sei que posso contar por onde for...

Deus, meu melhor e mais íntimo amigo, por me fortificar diante da fé de que meu deserto viraria jardim e quiçá bosque.

Família Amada - padrão "Jack Bauer": 24 horas disponível para minhas sempre urgências:

Minha mãe, Carminda, por me dar a vida, me ensinar da/na e para a vida, me fazer rir da vida, participar de minha vida e dedicar-se tão inteira a cuidar tão bem do fruto de minha vida (Cauã) em minhas ausências.

Meu pai, Raimundo (in memoriam) que, como um bom "jogador" que era, soube a hora certa de deixar a mesa com as cartas soltas para não perder a coisa mais preciosa que lhe restava. A sua ausência nos ensinou, enquanto família, o valor da presença.

Meu Filho, Cauã, pelo TUDO, completamente TUDO que você pro-move em mim.

Meu Marido, Erasmo, pelo amor companheiro e (im) paciente sempre no meu aguarão.

Vânia (irmã-mãe), Sérgio (cunhado-irmão) e meus amados sobrinhos: Thais (por me tirar daqui e me "tornar" adolescente sem compromissos de vez em quando); **Thales e Dandhara** ("irmãos-amigos" de Cauã), pela acolhida em sua casa, em suas vidas e em seus corações desde sempre.

Meus outros irmãos: Ná, pelo apoio incondicional de sempre; **Rafa**, pela total disponibilidade... ser sua irmã é um privilégio; **Béu**, por sempre me lembrar que a família precisa de atenção e cuidado; **Neuro**, pelo incentivo, desde pequenina, a estudar e pela presença pontualíssima nos momentos mais necessários de minha vida.

D. Lourdes e Sr. Jonas (sogra e sogro); **Jane, Vera e Dudú** (cunhados) minha família escolhida que tão carinhosamente me acolheu e me ajudou na efetivação desse sonho.

Minha legião de sobrinhos... Thaty, Thales, Dandhara (de novo, vocês merecem), **Gigi, Giuli, Gilliarde, Mona, Pedro, Júlia, Cadú e João Pedro** e aos que ainda virão por me encherem de futuridade. Titia ama muito vocês!

Meus cunhados (e cunhadas), especialmente a **Sérgio**, sem palavras que contemplem a dimensão do meu agradecimento e de minha admiração. (Você é o rei da paciência!); **Gizele**, pela atenção de sempre, momento em que manifesto o meu agradecimento à sua mãe D. Eliete, cuja ajuda foi essencial para que tudo isto começasse; **Sú**, pelas alegrias proporcionadas ao meu pequeno em minhas ausências e **Lety**, pelos socorros prestados nas emergências de sempre.

Amigos conquistados na itinerância, obrigada por não me deixarem ir sozinha!

Existem pessoas que orientam cientificamente a gente... Existem pessoas que obrigam - mesmo que subtendidamente - a gente a ser o que elas querem que sejamos. Ah! Mas, graças a Deus, existem pessoas como **MARCEA SALLES** que nos orientam a tornarmo-nos o que verdadeiramente somos.

Marcea, orientadora, amiga querida, confidente de angústias, inquietações e conquistas: Obrigada por ser e me incentivar a também ser Ariadne de Nietzsche, cuja lição, para além do fio de Teseu, é escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito. Obrigada por me ajudar a tornar-me Ariadne de Nietzsche (o que sou) criadora de caminhos, de perspectivas, de facetas múltiplas que falam das coisas, das ideias e dos valores... Graças a você que, carinhosamente e (des)cautelosamente, "viajou" comigo nesse perscrutar e me fez compreender a grande dimensão dessas palavras, cujo registro está não só no corpus deste trabalho, mas também, e principalmente, no corpus da minha existência.

Muitíssimo obrigada

IF Baiano, pela inspiração e apoio.

Campus Guanambi:

Professores, cuja singularidade foi minha inspiração e melhor fundamento; técnicos e gestores, pela partilha reflexiva, acolhida e (co)participação na construção desta proposta. Não poderia deixar de agradecer especialmente a Darcy, estou muito ciente de que não teria sido possível sem sua ajuda; Nivaldo, Coordenador de Ensino; e Roberto, Diretor Geral, pelo diálogo sempre possível, pelo apoio em todos os aspectos e pelo acolhimento, mesmo diante de minhas intempestividades; Carlito e Charles, amigos de outrora e sempre, e demais queridos colegas TAE do campus - Ana Patrícia, Mayana, Maria do Carmo, Linda, Judácia, pela adesão ao projeto e força dada; e pessoal de apoio, (terceirizados) por me ajudarem em todos os momentos de realização dos Grupos Dialogais.

À UNEB, por fazer parte da minha itinerância acadêmica desde a graduação e por ser uma Instituição que ainda consegue fazer educação sem perder de vista a humanidade e o calor que esse fazer encerra. Interim em que agradeço ao GESTEC, especialmente aos meus colegas (pela partilha) e professores – André, Márcia, Patrícia, Nádia, Tânia, Carla, que também me compuseram nessa jornada, por acreditar em meu projeto e por promover as condições formativas e o meu amadurecimento epistemológico para fazê-lo acontecer. Agradeço, também, “as meninas da Secretaria”, especialmente Balbina e Kellen, sempre aliando amabilidade, cordialidade e competência.

Obrigada também...

À Proen das antigas, onde achei esta semente, pelo sentido de coletividade e amizade para além do trabalho que construímos. Especialmente à Profa. Rosângela Sales, minha grande amiga, pela confiança, amizade e respeito; José Carlos, por me ensinar, de coração aberto a, ser o que sou no IF Baiano; Prof. Henrique pelo exemplo de responsabilidade e profissionalismo. Roberto, um mega exemplo amizade e solidariedade; Amanda, por ter me provado que “amiga de curica não é panela” (...Sou eu) e por ser meu melhor e mais amigo alento nesta cidade, além de compartilhar comigo muitos sonhos, decepções e ideais; Roseli, Lory, Raimundo (meu herói do inglês), Marcão (Meu herói do Opina - como te perturbei!), Jamile, Tiago, Edna, Antônio... Demais colegas queridos da DEaD, e DAE. Cada um de vocês faz parte de minha vida e dessa construção.

À DGP, equipe linda de todos os setores, obrigada pela acolhida, especialmente, à Rosilene pela amizade cuidadosa e carinhosa desde que cheguei a Salvador.

À CODPE, pela acolhida na equipe desde que me entendo por IF Baiano e pelas colaborações nas rápidas e eficazes trocas e confirmações de informações pelo “zap”. Valeu Fran, pela compreensão e apoio que jamais esquecerei; Matra, Aline, Carol, Alessandro, Nayla, Jaque, Vilma, pelo incentivo e carinho!

Vocês acharam que eu ia esquecer!

Ao GEFEP, por ser mais que um grupo de pesquisa e sim um lugar e um tempo necessário para expandir as relações de amizade e de partilha de saberes. A cada um de vocês, colegas queridos de grupo, o meu carinhoso agradecimento.

Valdirene, pela sua amizade e pela pronta disponibilidade em colaborar quando de ti precisei nessa jornada. Obrigada!

Roseli Sá, pela leitura carinhosa do meu texto ainda na fase de Qualificação, em que foi Banca; pelos seus textos lindos com os quais dialoguei e neles me encontrei e, principalmente, por ter aceitado ir comigo lá onde o “fenômeno em sua itinerância acontecia”. Sua participação e contribuição foram muito especiais.

Aos meus colegas de docência, de Palmas de Monte Alto, pela partilha da honrosa experiência docente tão necessária para que eu pudesse enxergar as possibilidades de pesquisa nessa docência outra existente no IF Baiano. À vocês o meu agradecimento, o meu respeito e a minha sempre sedenta luta pela valorização e pela profissionalização da categoria docente, na qual, também me incluo, em outra esfera do ensino público, com a consciência de que o professor qualificado em todas as âmbitos da sua atividade, é capaz de transformar e emancipar uma sociedade.

*É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*

Fernando T. Andrade

RESUMO

O presente Documento é fruto da pesquisa “Docência no IF Baiano: o tornar-se professor”, que investigou o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos de educação básica, profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, cujo campo de investigação *in situ* foi o *Campus* Guanambi, onde se construiu, junto aos sujeitos da pesquisa, a partir da compreensão hermenêutica e otobiográfica, proposições referenciais para elaboração das políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente do mencionado Instituto, de modo a subsidiar o planejamento e a implantação de ações dos *campi*, das Pró-Reitorias e demais instâncias da Reitoria no que concerne à formação docente. Como motivação da pesquisa, partimos das seguintes questões: Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano? Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão? O desenvolvimento da pesquisa deu-se numa abordagem metodológica qualitativa, inspirada na *etnopesquisa* e pautada no pensar fenomenológico de Heidegger, quem defende uma *compreensão interpretativa* dos sentidos, dos *modos de ser*, e de Gadamer, o qual traz um delineamento da abordagem fenomenológica heideggeriana para o campo da formação. Como caminho investigativo, elegemos o estudo de caso, com cunho *etno-otobiográfico*, pautado em pesquisa documental, análise de dados quantitativos oriundos de sistemas e questionários *on line*, além das observações *in situ*, depoimentos livres e relatos memorialísticos dos sujeitos envolvidos, coletados quando da pesquisa *in loco*, a partir da realização de grupos dialogais de (auto)formação, estruturados como espaço de formação-reflexão-investigação que lançava mão de conferências temáticas, entrevistas semi e não estruturadas e narrativa livre. Tais dispositivos culminaram em uma conjuntura investigativa caracterizada pela *bricolagem* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Os pilares teóricos que subsidiaram todo o processo investigativo até a produção deste, foram pautados, especialmente, em produções de Fartes (2010), Gatti (2009), Josso (2008), Larrosa (2002), Macedo (2010), Nóvoa (2001), Pena (2011), Tardif (2012), Sá (2004), Sales (2009), Oliveira Santos e Fartes (2009), dentre outros, os quais trouxeram ricas contribuições no âmbito da formação, experiência e prática docentes. Além desses, a discussão foi provocada pelo pensamento de Nietzsche (2003), na perspectiva da problematização da concepção de educação e formação instituída pela modernidade e dos caminhos suscitados em seus enunciados de *como chegar a ser o que se é*. A pertinência do intento alojou-se na necessidade da construção deste Documento, como registro das implicações das multífaces, inerentes às singularidades docentes *existentes* no IF Baiano, com encaminhamentos de ordem propositiva e referencial para futuras políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício, até então, inexistente.

Palavras-chaves: Formação em Exercício. Identidade Docente. Políticas institucionais. IF Baiano.

ABSTRACT

This document resulted of research "Teaching in FI Baiano: the become a teacher", which investigated the formation process, including the constitution of professional identity those who work in basic education, professional and technological courses, at Federal Institute of Education, Science and Technology Baiano - FI Baiano. This work had the research field carried out *in situ* at the Guanambi Campus, starting of the comprehension to the research subjects, as hermeneutic and otobiographical, referential propositions for preparation of teacher to professional development, in according institutional politics, to support the planning and the implementation of actions at the campuses, the Pro-Rectors and other instances of the Rectory concerning to teacher qualification. As motivation of the research, we set the following questions: How does the constitution process of professional identity of teachers that work in courses of basic, professional and technological education at FI Baiano? What strategies and teacher professional development politics on work, can contribute to the practice of these professionals who become teachers? The development of the research took place in a qualitative methodological approach, inspired by the ethno-research and guided by phenomenological thinking of Heidegger, which defends an interpretive comprehension of the senses, ways of being and of Gadamer, which brings an outline of Heidegger's phenomenological approach to the field of formation. As investigative path we have chosen the case study, with ethno-otobiográfico nature, based on documentary research, quantitative analysis of data resulting from online forms, beyond to in situ observations, interviews and memorial reports of the subjects involved, collected on spot, from the making of dialogical groups (self) formation, structured as a space for training, reflection and investigation, that availed himself thematic conferences and semi, unstructured and free narratives. Such devices culminated in a research environment characterized by bricolage (Oliveira & Formosinho, 2002). The theoretical pillars that supported the entire investigative process to the production of this work, were based especially on Fartes (2010), Gatti (2009), Josso (2008), Larrosa (2002), Macedo (2010), Nóvoa (2001), Pena (2011), Tardif (2012), Sá (2004), Sales (2009), Oliveira Santos and Fartes (2009), among others, which brought rich contributions in the field of formation, experience and practice teachers. Furthermore, the discussion was induced by the thought of Nietzsche (2003), in view of to questioning the concept of education and formation established modernly and paths raised in its statements of how to get to be what one is. The relevance of this document is to report on the multiple facets and singularities of teaching at FI Baiano and serve as propositional reference for the development of future politics to formation professional at work until then nonexistent.

Keywords: Formation at work. Teacher identity. Institutional politics. FI Baiano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Mapa de Localização dos <i>Campi do IF Baiano</i> no estado da Bahia.....	p.21
FIGURA 2	Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	p.71
FIGURA 3	Diagrama da Difusão do Conhecimento em Educação a partir do estado T.....	p.129
FIGURA 4	Múltiplos fazeres da docência no IF Baiano.....	p.148

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Dados Orçamentários dos investimentos em Qualificação e/ou Capacitação.....	p.82
QUADRO 2	Saberes da Docência.....	p.97
QUADRO 3	Dimensões do Desenvolvimento Profissional proposto por Nóvoa (1997).....	p.116
QUADRO 4	Dimensões do Desenvolvimento Profissional proposto por Day (1999).....	p.116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Representação do Recorte contextual IF Baiano/ <i>Campus</i> Guanambi.....	p.22
GRÁFICO 2	Formação de Professores para atuar com Educação Profissional.....	p.34
GRÁFICO 3	Eventos de capacitação interna/externa, 2010 – quantitativo de eventos por área.....	p.74
GRÁFICO 4	Eventos de capacitação interna em 2011 – quantitativo de eventos por área.....	p.74
GRÁFICO 5	Quantitativo de servidores que participaram de eventos de capacitação externa.....	p.80
GRÁFICO 6	Dados Orçamentários/investimentos em Qualificação e/ou Capacitação no período/sequência 2010-2014.....	p.83
GRÁFICO 7	Professores licenciados e não licenciados do IF Baiano.....	p.89
GRÁFICO 8	Professores Licenciados e não Licenciados por <i>Campus</i> (2014).....	p.90
GRÁFICO 9	Professores não licenciados sem formação especial ou especialização na área pedagógica (2014).....	p.90
GRÁFICO 10	Quantitativo de docentes por nível de formação (2014).....	p.91
GRÁFICO 11	Percentual de docentes por nível de formação.....	p.92
GRÁFICO 12	Quantitativo de docentes por nível de formação/área (2014).....	p.92

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP – Diretoria de Gestão de Pessoas
DGTI - Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação
EAD – Educação a Distância
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMARC – Escola Média Agropecuária da Região Cacaueira
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC - Formação Inicial e Continuada
GE – Grupo de Estudo
GT – Grupo de Trabalho
IF BAIANO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFE - Instituto Federal de Educação
IPE - Índices de Permanência e Êxito
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAGP – Núcleo de Apoio e Gestão de Pessoas
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPROG - Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIOP - Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento

TAE - Técnico Administrativo em Educação

TCU - Tribunal de Contas da União

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TVE - TV Educativa

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
I. UMA PEQUISA: VEREDAS	19
Veredas Contextuais	20
Veredas Conceituais: das filiações a compreensão	28
Aportes conceituais e contextuais edificantes da discussão	31
O conceito de política imbricante da/na discussão	39
Veredas Metodológicas: fios entrecruzados	44
Os fios metodológico-investigativos: abordagem, estratégia e instrumentos	52
II. DOCUMENTO REFERENCIAL PARA POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO	59
PROFISSIONAL DOCENTE EM EXERCÍCIO DO IF BAIANO	
VOCATIVO À LEITURA	60
Breve histórico: (re) nascer institucional	65
ETNO-MOVIMENTOS: dos referentes aos referenciais	69
Etno-movimentos Organizacionais	70
ETNO- MOVIMENTO I - IF BAIANO: uma instituição aprendente	77
Um curioso caso	78
Referenciais Propositivos	86
ETNO- MOVIMENTO II - DOCÊNCIA NO IF BAIANO: o tornar-se professor	88
<i>Ser professor: outros (pré) conceitos</i>	89
Implicações e processos do <i>tornar-se professor</i>	94
Um parêntese Gadameriano e Heideggeriano	101
Invenção, Didatização e atualizações do/no acontecer: vieses de uma Pedagogia emanada no/do A-CON-TECER	107
Referenciais Propositivos	111
ETNO- MOVIMENTO III – IDENTIDADE(S): Constructos do acontecer	113
Para início de conversa	114
Aprofundando o diálogo	119
Identidade(s) e Formação: Sendas caleidoscópicas	126
Referenciais Propositivos	131
ETNO- MOVIMENTO IV – MOVIMENTOS POLÍTICO-FORMATIVOS: do pensado ao demandado	133
O delinear da Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício	134
Traveses da Política de Desenvolvimento Profissional Docente	141
Políticas Formativas e Desenvolvimento profissional: das dificuldades vivenciadas às demandas emanadas	144
Referenciais Propositivos	150
ETNO-MOVIMENTO ∞	153
Considerações <i>Outras</i>: quando o epílogo é vocativo ao prólogo	154
Políticas de Rede	157
Referenciais Propositivos	159
Políticas de protagonismo e formação ampliada	160
Referenciais Propositivos	162
Políticas de Difusão	163
Referenciais Propositivos	
Política do comprometimento	
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	178
Apêndice A - Questionário <i>on line</i>	179
Apêndice B - Roteiro de Análise Documental	183
Apêndice C - Roteiro de entrevista	184

Apêndice D - Roteiro de Produção de Relato Memorialístico	185
ANEXOS	186
Anexo A - Grupos Dialogais Formativos - Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício – <i>Campus</i> Guanambi	187
Anexo B – Atividades Intermediadas	203

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho reúne uma soma de razões que delinearão o seu acontecer que estão para além da academia e da ciência, mas agrega-se a elas conferindo sentido e pertinência ao estudo, dada a origem ensejada no âmago de demandas profissionais, interpretadas e compreendidas de forma implicada e coletivizada em torno do fenômeno-tema ***Docência no IF Baiano: o tornar-se professor.***

O texto inaugura uma dinâmica que pretende-se acadêmico-profissional, imbuída em um círculo contínuo de reflexão-compreensão sustido pelos movimentos de *conceituação, contextualização, localização vivencial, proposição.*

Nessa linha de raciocínio, a título de melhor situar o leitor neste intento, o texto é composto por duas partes. A primeira, que funciona como um encarte introdutório, apresenta as veredas da pesquisa e os aportes teórico-metodológicos que fundamentaram o perscrutar. Na segunda parte, apresentamos, então, o produto da mencionada pesquisa – **Documento Referencial para as Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano**, cuja tessitura convoca, desde as primeiras palavras, à necessária travessia epistemológica acerca da concepção limitada que se tem difundido sobre os processos de formação do professor, ínterim em que sustentamos a ideia de que no IF Baiano, os docentes não se (trans)formam em professores, *tornam-se* professores!

Protagonismo institucional, investimento no desenvolvimento profissional decente a partir de ações formativas contextualmente implicadas e identidade(s), são algumas das temáticas que transversalizam de forma complexa e multirreferencializada o *corpus* deste Documento, o qual culmina ratificando a condição de não finitude do estudo propositivo, destilando, coerente com a condição movente intrínseca em toda a construção discursiva, *transcendência, compromisso e crença na concreção das utopias possíveis* elencadas.



UMA PESQUISA: VEREDAS

Chegar a ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínimo do que se é. (NIETZSCHE, 2008, p. 38)

E eu nem sabia que percorrendo e entrecruzando veredas também se chegava ao caminho, porém de forma mais plena. (a autora)



Veredas contextuais

Na casa do mundo, onde o encontro é inevitável, o caminho une e diferencia. (PEREIRA, 1994, 239)

Desde a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio da lei nº 11.892/08, muito se tem discutido sobre a carreira dos docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Todavia, as discussões pouco se direcionam para os aspectos que referenciam o constructo identitário docente deste profissional e as implicações das multifaces inerentes às especificidades do magistério nos referidos estabelecimentos educacionais.

Essas especificidades foram oriundas da caracterização dos IFET como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da mencionada Lei.

Segundo a legislação que o instituiu, Lei 11.892/08, art. 6º, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes.

Sob essa configuração, apresenta-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, o qual é composto pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim; com as Escolas Média Agropecuária da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), conhecidas como as EMARC, nos municípios de Uruçuca, Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas e, assim, também, pelo *campus* Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira, sendo que, em breve, coerente com o projeto de expansão do Governo Federal, o Instituto Federal Baiano implantará mais quatro unidades nos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique.

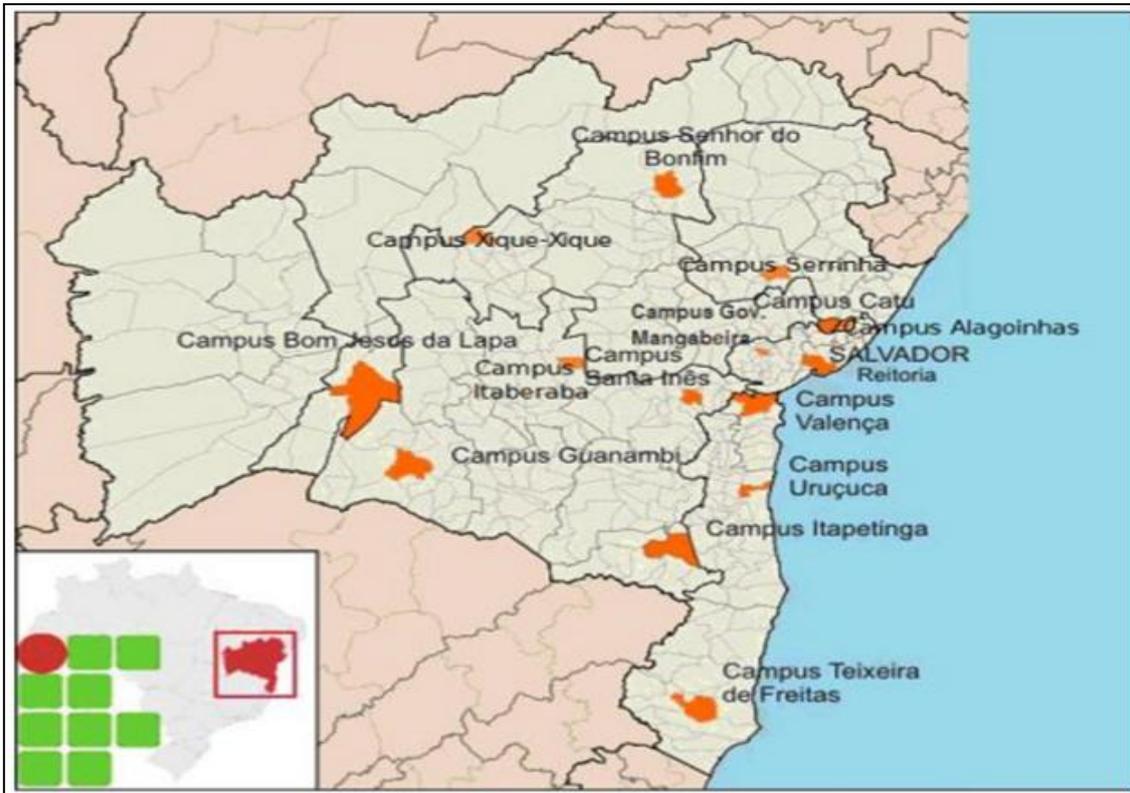


FIGURA 1: Mapa de Localização dos *Campi* do IF Baiano no estado da Bahia
 Fonte: Relatório de Gestão 2012, p. 22

Essa integração reuniu um corpo docente com diferentes perfis, os quais tinham a expertise no ensino técnico de nível médio. Com a transformação das Instituições em *Campi* do IF Baiano, esses profissionais depararam-se com singularidades que são específicas a essa modalidade de ensino, as quais foram sedimentando obstáculos que perpassam principalmente pela formação e pela dinâmica de atuação.

Desses profissionais, muitos têm diferentes formações - bacharelado, licenciatura, cursos superiores de Tecnologia -, outros começaram a carreira com o Ensino Técnico de Nível Médio, ou têm a graduação, mas sem formação pedagógica; ressaltando que há, também, àqueles que possuem titulação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado em diferentes áreas, e atuam como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, mas com grande lacuna na referência pedagógica.

É válido lembrar que, além das atividades de ensino, os professores agregam atividades de pesquisa e de extensão. Atuam, ainda, como bolsistas de Programas específicos, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (Pronatec), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Mulheres Mil. Em síntese, o IF Baiano conta com um corpo docente que *torna-se*¹, no exercício da própria docência, professor.

Foi nesse contexto que a delimitação do campo de execução da pesquisa que subsidiou a construção deste Documento, centrou-se em um dos principais *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, o *Campus Guanambi*, o qual foi assumido como recorte contextual, conforme representado no Gráfico 1, do macro-campo – IF Baiano – para ida ao encontro em profundidade; escolha justificada por este *lócus* acolher de forma mais completa todas as caracterizações acima mencionadas, visto que nele efetiva-se a oferta de cursos de todos os níveis, modalidades e formas de ensino, além de ser o *campus* com um significativo quantitativo de docentes que não possuem formação pedagógica.

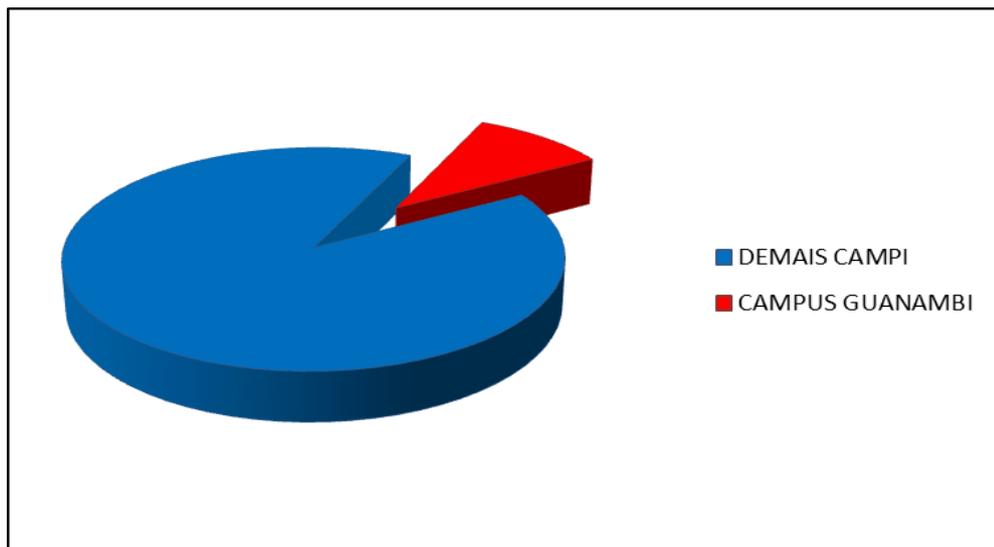


GRÁFICO 1 – Representação do Recorte contextual IF Baiano/*Campus* Guanambi
Fonte: a partir de compilação de dados do Relatório de Gestão 2013.

De maneira geral, o processo formativo docente, no IF Baiano, desde o ano de sua criação, tem sido discutido em diversas reuniões e encontros de equipes gestoras como uma temática que exige estudos e encaminhamentos a respeito da formação pedagógica dos docentes com foco na multiplicidade da atuação - cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, subsequentes e concomitantes; cursos superiores de Tecnologia, bacharelados, licenciaturas. Somado a isso, esses docentes atuam em cursos de Educação de Jovens e Adultos, além de cursos de

¹*Tornar-se*, aqui, tem inspiração em Nietzsche (2008) sobre *como se chegar a ser o que se é*.

Formação Inicial e Continuada – FIC, sendo, também, coordenadores em cursos ofertados na modalidade a distância.

O problema maior apontado nas mencionadas discussões instala-se na escassez de dados formais e contextualizados dessa realidade, oriundos de pesquisas quantitativas e qualitativas, teóricas e empiricamente fundamentadas que abarcassem, de forma sistematizada, a caracterização da docência nessa Instituição, de modo que pudéssemos construir os subsídios necessários para se estabelecer o planejamento e as políticas de formação docente, pautados na coerência dessa realidade.

Ainda nessa contextura, no decurso de seus cinco anos de criação, a Instituição enfrentou o desafio de construir o documento de Normatização da Atividade Docente (2013), o qual não faz alusão às políticas internas de incentivo à formação pedagógica em exercício.

Permanece inquietante a percepção de que, nos atuais cenários de discussão sobre a docência nos Institutos Federais, a ideia que prepondera é de que os investimentos e ações de valorização da carreira desses profissionais assumem uma posição de inferioridade em relação às demais, justamente pela indefinição de um identitário profissional, já que a atuação não se alicerça somente no exercício do Ensino Técnico de nível médio, como se dava no período anterior à criação dos IFET. Também não é caracterizada como magistério de nível superior, situação essa que vai fazendo da nova carreira – EBTT, alvo de atenção, intensificando, assim, a interrogativa feita por Gomes e Silva (2002, p. 29): “que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?”.

Todas essas asseverações têm sua gênese em minhas implicações de vivências profissionais como Técnica em Assuntos Educacionais com significativas atuações na Pró-Reitoria de Ensino² com passagem por todas as Diretorias e setores e, atualmente, como membro integrante do Núcleo de Capacitação da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas/Diretoria de Gestão de Pessoas,

² Atuei como Assessora Pedagógica, prestando serviços de acompanhamento e direcionamentos pedagógicos às Diretorias, coordenações e núcleos que integram a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), acumulando experiências como Coordenadora Pedagógica do Pronatec/Concomitante, Diretora de Planejamento e Políticas de Ensino (substituta) e como Diretora de Educação a Distância (substituta), Diretora de Assuntos Estudantis e Pró-Reitora de Ensino (substituta), além de ser componente da Comissão de Normatização da Atividade Docente do IF Baiano e, atualmente, integra a equipe do Núcleo de Capacitação da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas/Diretoria de Gestão de Pessoas.

ínterim em que se crisalidaram as questões se apresentaram à pesquisa: Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano? Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão?

A qualidade deste Documento Referencial perpassa pela escolha da forma de desenvolvimento desta pesquisa numa abordagem metodológica qualitativa, inspirada nos parâmetros da etnopesquisa. Nas palavras de Macedo, (2010b, p. 09),

Com sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a *etnopesquisa* direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada. [...]. Preocupa-se, primordialmente, com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam.

Aliado a isso, foi preciso fazer uso de “gestos otobiográficos” (MONTEIRO; BIATO, 2008), sem perder de vista o caráter fenomenológico, considerando a perspectiva hermenêutica heideggeriana e gadameriana, de modo que ampliasse a possibilidade de contar com as contribuições desses autores (Heidegger e Gadamer) sobre a *compreensão do sentido* e das estruturas das *unidades de significação*, para, a partir de uma interpretação compreensiva caracterizar o *modo de ser professor* experienciado no IF Baiano.

Para isso, elegi como estratégia de pesquisa o estudo de caso, com cunho etno-otobiográfico, em que os dados coletados (com ênfase nas vivências institucionais e individuais) foram *escutados* e analisados à luz de literaturas que versavam sobre a temática, ou dialogavam diretamente com a mesma, dentre as quais destacamos Sá e Fartes (2010) cujos estudos abarcam temáticas sobre as especificidades do exercício profissional dos professores da EPT na atualidade e a consequente necessidade de estabelecimento de novas relações com os saberes, sejam aqueles originados nos processos e redes formais de ensino, sejam os oriundos da experiência, voltados para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares.

Fortalecendo o debate e fundamentando discussões sobre temáticas relacionadas às condições do exercício profissional dos professores, às condições de formação e a relação dessas condições com a constituição identitária profissional dos docentes, bem como com as formas de atuação educativas e didáticas desses profissionais no ambiente de trabalho, buscamos respaldo em Gatti (2009). Ainda nessa perspectiva, encontramos em Larrosa (2002a) explicações sobre a autoconsciência pessoal e profissional como instrumento de princípio para a prática.

Outro autor com quem dialogamos para fundamentação desse constructo foi Macedo (2010a), cuja temática aborda a formação e a compreensão vinculadas à experiência aprendente do sujeito e seus contextos sócio-educacionais concretos. Além disso, esse autor traz significativas contribuições sobre os pilares da etnopesquisa, linha pela qual se delineou a interpretação fenomenológica e otobiográfica dos dados. Adotamos, também, elucidações de Nóvoa (2001) acerca da necessidade da constante atualização dos profissionais, legitimando o local de trabalho como espaço ideal para a formação continuada, para o crescimento profissional permanente, ressaltando que tal formação deve ser centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Desenvolvendo um olhar com foco nos professores que atuam na Educação Profissional, buscamos em Pena (2011) significativas reflexões sobre a formação docente e aprendizagem da docência, no exercício da profissão; além de Tardif (2012), cujo trabalho dialoga com todos os autores anteriormente mencionados, com importantes contribuições no que tange à formação profissional dos professores com ênfase nos saberes extraídos e produzidos na prática docente.

À guisa de arremate, recorreremos ainda a Sales (2009) que elucida a *Arquitetura do desejo de aprender e a autoria docente* no processo de formação docente e, ainda, Oliveira Santos e Fartes (2010) que discutem sobre o desafio da constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT.

Tudo isso ganhou *corpus* conceitual e contextual nos **Etno-Movimentos** que no decurso deste Documento vão se apresentando como proposições referenciadas e visivelmente provocadas pelo pensamento nietzschiano que na perspectiva da crítica à educação instituída pela escola moderna e na crença da possibilidade de o indivíduo “tornar-se o que se é” (NIETZSCHE, 2008), instiga-nos a vislumbrar um

projeto de formação docente que valorize as singularidades e os caminhos do “*vir a ser*” (HEIDEGGER, 2005) professor.

Cumprido esclarecer que o prefixo *etno* (do grego *ethnos* que significa pessoas, povo) anuncia que os movimentos que se propõe foram edificados e são edificantes a partir das pessoas, de suas intersubjetividades desveladas dentro de um espaço culturalmente delineado pelas diferenças que é o IF Baiano. O movente aí proposto está para além dos formalismos organizacionais (documentos, orientações normativas, Planos institucionais diversos), está na *vontade de potência* de todo o *ethos* organizacional.

Com o confluir das literaturas elencadas a outras que dialogaram com a temática em tela, associadas ao conjunto de descobertas desveladas no decurso da investigação, produzimos, a guisa de resultado, este Documento Referencial para a construção da Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício³: *Docência no IF Baiano: o tornar-se professor*.

Este documento, inédito na Instituição, além de poder basilar a construção da referida Política, poderá subsidiar a criação de outros espaços importantes ao Movimento formativo, como o Observatório da Docência do IF Baiano, facilitando o acesso, não só ao quantitativo de docentes que há em cada *campus*, mas também às especificações sobre *os modos de ser* docente nesse universo institucional, apontando subjetividades e objetividades que deverão desvelar dados que vão além do “quem é este profissional” em termos de formação, área(s) de atuação, principais anseios e dificuldades, carências de atualização, dentre outras, que serão de notória utilidade a todas as Pró-Reitorias e equipes gestoras dos *Campi* ao planejarem as ações operacionais que envolvem políticas diretamente ligadas à formação, atualização e contratação docente, considerando as características do fazer profissional docentes que, embora pareçam ser estruturadas de forma objetiva, precisam ser sustentadas e significadas na interpretação compreensiva das subjetividades desveladas.

A investigação fez-se, pois, uma ação necessária que envolveu como sujeitos da pesquisa, os docentes do *Campus* Guanambi - em início, meio e final de carreira; além de serem ouvidos gestores e técnicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos *campi* do IF Baiano, mesclando, contrapondo e relacionando os

³ O texto institucional deverá ser estruturado seguindo as normas institucionais que regulam a produção documental no IF Baiano.

dados diversos coletados, ao constructo identitário desvelado a partir das narrativas dos sujeitos/docentes envolvidos na pesquisa.

Todo o mencionado contextualizou uma situação ainda pouco investigada e abre caminho de possibilidades para que seus resultados sejam válidos subsídios de intervenção institucional, especificamente na abrangência da temática.

No sentido de implantar esta possibilidade como realidade, foi proposto como objetivo geral do intento *pesquisar o processo da constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano, construindo, junto aos sujeitos da pesquisa, estratégias e referenciais para as políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente em exercício no IF Baiano.*

Importa, nesse ínterim, elencar que, para a viabilização do propósito geral apresentado, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever de forma sistemática as principais características do processo da constituição do identitário profissional docente dos professores do IF Baiano, a partir do ano de sua instituição, por meio da Lei 11.892/08, bem como as dificuldades, anseios e carências de atualização, considerando a multiplicidade dos níveis e modalidade de ensino em que atuam;
- ✓ Construir uma rede de diálogos interativos (presencial e a distância) para discussão e (auto)formação sobre a temática entre os sujeitos da pesquisa;
- ✓ Estabelecer métodos de análise dos saberes/fazer pedagógicos dos docentes no exercício de sua profissão, observando o processo de (re) construção e aprendizagem da prática educativa;
- ✓ Construir o Documento Referencial como subsídio propositivo à Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício no IF Baiano.

A materialização desta produção significa o alcance de cada um dos objetivos da pesquisa que, com certeza, alimentarão os propósitos institucionais.

Toda a construção e sistematização deste Documento vêm embebidas de uma vontade de imprimir maior *sentido* face ao pensar e investir nas políticas de formação docente em exercício, considerando o processo constitutivo do identitário profissional docente delineado no decurso do próprio exercício no IF Baiano. Com

isso, espera-se contribuir efetivamente com a reorganização e evolução dessa nova estrutura, pois,

Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose. (MORIN, 2000, p.82)

Institucionalmente, acredito que o interesse em fazer brotar estudos dessa natureza – com categorias de análise no âmbito da Formação em Exercício, Identidade Docente e Políticas institucionais – potencializa o propósito de buscar garantir a qualidade do fazer profissional que forma e do que é formado - condição indispensável à ampliação da cidadania.

Eis o desafio: enveredar por uma política de materialização dos referenciais aqui elencados de modo a significar, dar vida aos resultados da pesquisa, de modo que ela venha a ser convite/crisálida a outros pesquisadores concatenados com a problemática.

Veredas Conceituais: das filiações a compreensão

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos não apenas exercemos a função docente. (ARROYO, 2011, p.27)

Para além do entrecruzamento de conceitos categorizados, este capítulo apresenta-se como um movimento de problematização teórica que fundamenta o ideário deste intento fruto da pesquisa em leque. Tal problematização fez-se etapa necessária à impressão de densidade teórico-científica durante todo o processo de investigação e construção.

Nessa perspectiva, valendo-nos da provocação nietzschiana⁴, apresentamos, aqui, a temática que sintetizou o proposto – ***Docência no IF Baiano: o tornar-se professor***. E, como um convite à incursão na temática, cabe-nos uma visita ao texto de Santana (2013, p.20) quando, lendo Viesenteiner (2009, p.7), a autora diz que,

⁴ Inspirada em Nietzsche (2008), *Ecce homo: como se chega a ser o que se é*.

O 'tornar o que se é' é um movimento constante, um devir, conforme explica Viesenteiner, 'Tornar-se o que se é, porém, acontece unicamente na vida e precisamente através da Erlebnis [vivências], de modo que tornar-se se converte em um imenso processo de experimentação essencialmente fluido'.

Nessa conjuntura contextual, começaremos situando a discussão, a partir da fixação dos aspectos que delinearão a compreensão do que aqui se construiu, de forma a enveredarmos por um raciocínio coerente com a magnitude que a temática deste Documento Referencial encerra.

Nesses termos, e para este cenário, o que se projetou como categorias de análise, passo a assumir, neste texto, como **Movimentos etno-organizacionais [Etno-movimentos]**, arquitetados a partir de abordagens teórico-contextuais oriundas das leituras e incursões no campo da Organização Institucional, sendo que o primeiro etno-movimento trata-se da compreensão do **IF Baiano como uma instituição aprendente**, no qual aludimos o modelo organizacional (aprendente) do IF Baiano como integrante da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e as implicações do aprender institucional na construção da identidade docente.

Outra abordagem refere-se à **Docência no IF Baiano: o tornar-se professor**, constituído por diálogos intrínsecos aos processos e implicações do tornar-se professor. Trata-se de um movimento que busca sintetizar a problematização efetivada, tecendo considerações *aporéticas* sobre a construção do identitário profissional docente no/do IF Baiano entrelaçando às possibilidades de políticas formativas, elencadas no quarto movimento – **Movimentos político-formativos: do pensado ao demandado**, que, aqui, se apresenta como reconhecimento de existências singulares responsáveis por relações e fazeres complexos, os quais exigem conexões e operações institucionais mais coerentes com a pluralidade que esse singular encerra, com atenção especial às experiências e saberes construídos pelos docentes a partir dessas experiências, com ênfase para a formação em exercício como política *mor*. Senso que tais singularidades são discutidas no terceiro etno-movimento, que o antecede: **Identidade(s): constructos do ACONTECER**.

Esse terceiro Etno-Movimento desvela uma interconexão entre o primeiro, o segundo e quarto movimentos, em que percebemos uma relação simbiótica entre o constructo identitário institucional e o constructo identitário docente, ao passo que

ambos (co)existem, (se)constroem, (se)tornam no seu acontecer experiencial aprendente no contexto do próprio IF Baiano. Nessa conjuntura, vamos desvelando, também, os *entrelugares*, neste Referencial compreendidos com espaços fronteirios, que perpassam por todo o processo em discussão.

Ao final, tecemos **considerações outras**, apontando outros movimentos (que não se esgotam nos apresentados) a guisa de resultado político-epistemológico, que suscitam a importância da política como protagonismo organizacional e seus vieses intencionados. Essa parte da discussão funciona como um desfecho que transcende o aspecto de finalização de um intento operando como chaves para abertura de possibilidades de ações, diálogos e políticas formativas em rede, desveladas nas macrodiscussões em eventos científicos, em que ousadamente nos *inscrevemos* e *encontramos* com *outros*⁵ IFET que, longe de surpresas, vivem a mesma realidade do IF Baiano.

Enfim, pomos em relevo, neste movimento, propostas emanadas da/na itinerância teorização-discussão-proposição, em um ciclo de reflexão fenomenológico-hermenêutico, cuja efetivação se deu no Cenário do IF Baiano e a discussão ocorreu com os sujeitos da pesquisa no acontecer das suas práticas cotidianas nesse cenário.

É relevante considerar que nos *entre*-espaços da discussão tecida em cada *etno*-movimento, apresentamos os referenciais otobiograficamente⁶ desvelados para formulação/efetivação/legitimação de *políticas institucionais* de desenvolvimento profissional docente, perpassando por abordagens no campo da gestão institucional, com ênfase no desafio que a essa compete quando o *lócus* de atuação trata-se de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), estando atentos às peculiaridades que esse modelo de autarquia abarca.

A confluência dessas abordagens fundamentou os caminhos conducentes para a compreensão do tema proposto e construção deste Documento, que nos convoca a perceber as singularidades do ser/tornar-se docente no IF Baiano.

⁵ O termo *outro* (as) sempre que cunhados em itálico no decurso do texto farão alusão à perspectiva do respeito às alteridades, na qual reconhece o Ser singular-plural que interage e interdepende do *outro*.

⁶ O termo otobiografia é utilizado por Monteiro (2011, p. 94) e trata-se de uma pesquisa hermenêutica que, conforme esse autor “deve funcionar como interpretação avaliativa das forças que impulsionam as vivências” e, assim, resume “otobiografia como escuta das vivências” (idem).

Aportes conceituais e contextuais edificantes da discussão

É vasto o aporte teórico que, nas últimas décadas, tem versado sobre a formação docente, especialmente no exercício da profissão. Temas como identidade, reformulação de políticas de formação, valorização da experiência profissional e pessoal têm direcionado investigações e reflexões sobre possibilidades criação e legitimação de práticas formativas para docentes, a partir da própria prática pedagógica do professor, considerando a mobilização de saberes de ordem curricular, disciplinar, profissional e pessoal.

Saberes esses, trazidos para o centro de diversos debates no âmbito educacional por grandes estudiosos da área como Gatti (2009), Larrosa (2002); Nóvoa (2001), Pena (2011), Tardif (2012), dentre outros, os quais coadunam com a ideia de que as experiências vivenciadas pelos docentes no exercício de sua práxis são estruturantes para a formação e construção do *Eu profissional* (TARDIF, 2012), que, aqui, entendemos como mola propulsora do processo de *tornar-se* professor. No desencadear desta discussão abordaremos como cada autor faz importantes contribuições para a fundamentação da proposta.

Revestidos dessa contextura, recorreremos a Tardif (2012, p.43) para, inicialmente, trazermos um conceito de docência que transcenda o dos “ofícios e das profissões, cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas.” A ideia é que se prevaleça um conceito de docência “como um trabalho flexível”, visto que, conforme o autor, é “inegável que a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incertezas, imprevistos” Tardif (2012, p.43). Imbricada nesses posicionamentos tardifianos, apresenta-se a docência enquanto atividade, status e experiência,

Sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. (TARDIF,2012, p.51)

Nesse compasso, admitiremos como conceito balizador das ponderações sobre a temática o de que “a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente” em que “os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de

ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação” (TARDIF *et al*, 1991 *apud* COUTO, 2009, p.2).

Sob essa égide, pomos em relevo a aplicabilidade desse conceito no âmbito dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFET), em que a docência deve dar conta de toda a especificidade que o modelo educacional ofertado nessas instituições engloba - à luz da Lei nº 11.892/08 que os instituíram,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, **especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.[...]

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - **ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - **desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**; III - **promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] V - **constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, **oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino**; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - **promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais**, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008) (grifos nossos)

Ainda sobre o modelo/conceito educacional inerente aos IFET,

Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país [...] atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2011, p.14-15)

Com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os Institutos Federais na mencionada Lei, a reflexão sobre a Docência nos IFET atrai a necessidade de questionamentos sobre qual a dimensão do lugar que a

formação dos docentes que atuam nesses espaços, tem ocupado nos debates sobre as políticas públicas educacionais do Brasil, assim como nos debates sobre as políticas internas dos IFET, visto que os docentes são peças fundamentais no processo de fazer acontecer o modelo/ conceito de educação acima mencionado.

A pertinência dessa colocação ganha propulsão quando percebemos as convergências apontadas nos Fóruns de cunho nacional e internacional sobre a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prioritária forma de oferta nos IFE, e o que dela se espera frente ao contexto social em que se insere.

Sobre isso, elencamos o que se apontam como convergências quanto ao que é necessário à EPT, ínterim em que, a título de provocação, indagamos sobre o que se tem feito em termos de políticas de formação docente para que tais necessidades sejam atendidas,

[...] as convergências apontam para a necessidade de uma EPT que dialogue com os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação; com os direitos humanos e de cidadania, a cultura da paz, a mudança da própria concepção de educação. [...] que busque resposta à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à interação dos diferentes saberes, indo além da racionalidade instrumental que se restringe a uma educação justificada pelo atendimento às demandas de mercado. [...] convergem também para os desafios do relacionamento social e político que a EPT deve construir e manter com as forças vivas da sociedade, a começar pelas necessidades dos seus alunos e das comunidades implicadas; da articulação com as políticas de desenvolvimento, de democratização dos meios de produção, educação básica, trabalho, meio ambiente, ciência, tecnologia, cultura e inovação; e da universalização de suas políticas, não restritas à luta contra a pobreza, mas inseridas nas mobilizações pela construção de projetos políticos, econômicos e pedagógicos alternativos de sociedade. (PACHECO, 2012, p. 54-55)

Sabendo da amplitude que a atuação docente nos IFET encerra e que pensar em formação docente no âmbito restrito que o senso comum trata o termo (Licenciaturas nas áreas diversas do conhecimento ou em Pedagogia), a proposta é que a discussão sobre formação, que ora arquiteta-se, enfatize a formação docente em exercício, uma vez que, a maioria dos professores que atuam nos IFET não teve, como formação inicial cursos de Licenciatura na área em que atuam, ou em Pedagogia, ressaltando que essa não é uma exigência para ingresso na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, inerente a tais instituições.

Considerando as especificidades da docência na educação profissional (EP), na qual profissionais oriundos das diferentes áreas de formação trabalham como professores, uma vez que não há exigência de requisitos legais de formação como docente para atuar nessa modalidade de ensino, as pesquisas sobre o aprender a ensinar apresentam-se como uma

possibilidade de análise da construção da prática docente nesse contexto específico. (PENA, 2011, p.101)

Por isso, considerando toda uma especificidade docente vivenciada por profissionais advindos das diferentes áreas/formações – bacharelados, cursos de tecnologia – os quais, em sua maioria, não possuem formação pedagógica, faz-se de suma importância as colocações de Pena (2011, p. 109) ao afirmar que “torna ainda mais evidente a necessidade de estudos e debates sobre políticas de formação de professores para atuar na EP”.

Essa afirmação é potencializada quando analisamos o gráfico a seguir, sobre a situação da formação de professores para atuar nesta modalidade, o qual fez parte do Relatório apresentado ao Plenário pelo Tribunal de Contas da União (TCU)⁷ (2013, p.48):



GRÁFICO 2 - Formação de professores para atuar com educação profissional
 Fonte: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf

Recorrendo, mais uma vez, ao Relatório/TCU (2013, p.48), encontramos os seguintes esclarecimentos,

Com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os Institutos Federais (Lei 11.892/2008, art. 6º, inc. III), o nível diretivo dos Institutos espera que os professores contratados lecionem em todos esses níveis e em diversas modalidades de ensino, na linha da otimização dos quadros de pessoal, tal como indicado nessa lei. Como parte dos professores dos Institutos Federais não cursou licenciatura, modalidade que

⁷ Relatório de auditoria operacional da Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), realizados entre agosto de 2011 a abril de 2012, publicado pelo Tribunal de Contas da União em 13 de março de 2013. Tal trabalho teve por escopo avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

habilita o docente a lecionar na educação básica na área de conhecimento do curso em que se graduou, os Institutos buscam suprir as carências pedagógicas de bacharéis e tecnólogos por meio de programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (Lei 11.892/2008, art. 7º, inc. VI, alínea b). A pesquisa com professores indicou que somente 21% deles haviam participado de cursos de formação de docentes para atuar na educação profissional e que 66% gostariam de fazê-lo assim que tivessem oportunidade. Pouco mais de 5% apontou que não pretende participar porque possui habilitação formal para lecionar.

A fecundidade da discussão concatena-se com os questionamentos formulados por Pena (2011, p. 111), no contexto de sua pesquisa *Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional*,

De que formas esses profissionais, oriundos das diferentes áreas profissionais, caracterizam seu processo de aprendizagem da docência? Em que aspectos fundamentam suas escolhas conceituais e metodológicas para organizar o seu trabalho pedagógico em sala de aula visando garantir a aprendizagem efetiva dos alunos? Quais as relações que os professores da EP vão construindo entre o seu conhecimento do conteúdo e sua prática docente, ao longo de sua trajetória profissional? Com quais desafios esses professores se deparam durante sua trajetória profissional no magistério e que estratégias constroem para enfrentá-los no exercício da docência?

Ao buscarmos respaldo para discutir aos questionamentos acima elucidados, o que percebemos é que, em meio a uma vastidão de aportes teóricos que, nas últimas décadas tem versado sobre a formação docente, especialmente no exercício da profissão, para um silêncio inquietante quando o assunto é a formação do docente para a educação profissional. Isso se confirma quando nos reportamos à publicações de autores que se dedicaram a pesquisar literaturas que referendassem a formação docente na área em tela, cujos resultados não se apresentam animadores.

A guisa de exemplo podemos mencionar as produções de André (2009), Brzezinski (2006) e Silva (2009), sendo que a primeira faz uma análise de publicações, em forma de dossiê, na esfera da formação docente efetivadas dos anos de 1990 a 2000; a segunda analisa publicações sobre a temática realizadas nos anos de 1997 a 2002; e a terceira considera as publicações sobre o assunto nos anos de 1995 a 2005.

Ao somarmos os espaços temporais das publicações sobre formação docente (que totalizam 15 anos), pesquisadas pelas autoras elucidadas, temos subsídios para afirmar que é ínfima a produção que faz alusão à formação do docente da Educação profissional, ou a políticas institucionais sobre o assunto.

Tal silêncio é preocupante, tendo em vista que, no Brasil, nos encontramos em um momento histórico de imperativa expansão dos Institutos Federais de Educação e da oferta da Educação Profissional e Tecnológica como um todo, engrenada pelo Projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que se encontra em sua terceira fase.

Neste sentido, passados cinco anos do marco legal instituinte dos Institutos Federais de Educação, o que inclui o *lócus* da Pesquisa – IF Baiano, com seu recorte contextual no *Campus* Guanambi, o que visualizamos em termos de formação docente é uma carência de olhares para esse novo identitário docente que apesar de não ter se graduado como tal, *chega a o ser* no exercício da própria docência.

Essa situação incita a uma reflexão sobre a dificuldade desses profissionais (com formação específica) em se assumir *outro* (professor), em especial quando esse *outro* já tem um identitário socialmente determinado.

Tal reflexão respalda-se, principalmente, em Arroyo (2011, p.27) que, referenciado em Larrosa (1998), faz a seguinte ponderação que ilustra mencionada situação: “não sou eu mesmo um *outro* para mim mesmo...? [...] um outro que resultei de tudo o que me acompanha. Que somos e queremos deixar de ser. Não é fácil aceitar uma identidade tão socialmente determinada”.

Em outras palavras, as literaturas existentes sobre esses profissionais nos leva à compreensão de que os docentes atuantes nos IFET, no âmbito da educação profissional e tecnológica; são bacharéis e tecnólogos em determinada área, os quais tornam-se professores – um *outro* eu profissional – , na medida em que experienciam a prática educativa, a qual exige-lhes uma mobilização de saberes e experiências que estão muito além das especificidades técnico-científicas, inerentes a habilitação concedida por suas formações, mesmo que essas tenham se efetivado em nível de pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*.

É válido esclarecer que isso não implica em uma crítica à atuação profissional desses docentes, mas sim, em um chamado de atenção para a necessidade de se instaurar políticas de valorização e potencialização desse novo *modo de ser* docente, que além de requerer novos conhecimentos é também produtor de tais.

Isso condiz com a afirmação de Fartes (2010, p. 198) de que “o conhecimento profissional dos professores da EPT assume um lugar de destaque, dadas as demandas da sociedade contemporânea, cujos efeitos da tecnologia exigem

saberes concebidos de forma multidimensional”. Nessa contextura, acrescenta-se que,

As especificidades do exercício profissional dos professores da EPT na atualidade demandam, inevitavelmente, novas relações com os saberes, sejam aqueles originados nos processos e redes formais de ensino, sejam os oriundos da experiência, voltados para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares. (FARTES, 2010, P.198)

A crença é de que não se pode pensar e nem conceber políticas institucionais de formação docente em exercício, se não se conhece e não se acredita nesse exercício como estruturador e estruturante de *atos de currículo*, expressão essa compreendida na perspectiva apresentada por Roberto Sidnei Macedo⁸,

Da perspectiva por mim cultivada, todos, absolutamente todos, implicados numa realidade formativa e curricular são considerados capazes de produzir **atos de currículo**, no seu acontecer experiencial singular de participação da vida educacional. Nesta participação podem dizer do seu lugar, podem produzir etnocríticas capazes de alterar. A dimensão da alteração dependerá, em grande medida, das condições políticas dos contextos específicos. (MACEDO, in: SÁ; FARTES, 2010, p. 17) (grifos nossos)

Coadunando com a ideia de que as experiências vivenciadas pelos docentes no exercício de sua *práxis* são formativas, faz-se necessário pontuar que a formação desse identitário é construído e reconstruído no fazer educativo contando, muitas vezes (quase sempre) com o conhecimento emergido de sua própria *práxis*.

Tal identitário envolve questões várias que alinhavam fios da ordem da formação e suas limitações, da experiência, das condições do exercício, das políticas institucionais e de outros fatores que, de forma *rizomática* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) vão dando forma e luz ao complexo processo constitutivo do identitário deste profissional.

Sobre a constituição do identitário docente, Gatti (2009, p. 98) nos diz que,

A constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho.

⁸ No prefácio de *Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*.

Vale notar que o processo de constituição desse identitário está interligado a uma macroestrutura organizacional que envereda, principalmente, pelo espaço profissional (emprego), no qual o sujeito desenvolve sua atividade. Espaço tal que não fica aquém dos processos de mudanças político-sociais que a sociedade dita, conforme explicita Dubar (2005, p.26),

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga à transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar.

Nessa perspectiva, localizamos o professor do EBTT tanto nas elucidações de Gatti e Dubar, anteriormente elencadas, como também nas considerações de Tardif (2012, p.81) sobre a constituição da carreira, a qual é exposta por esse autor como “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações”, sendo que “essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem”.

Cumprir dizer que, entendendo a docência como uma atividade *complexa* (MORIN, 2004), que não deixa de ser, mas está muito além de uma ocupação, justamente pela *complexidade* que o fazer exige, vamos buscar em Nóvoa (2001), em entrevista dada ao programa Salto para o futuro da TVE⁹, a explanação de que “a profissão docente sempre foi de grande complexidade e que hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado”.

Nesse raciocínio, o autor reforça a questão da incerteza perante tal situação, aludindo que “essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado” (NÓVOA, 2001).

Por outro lado, é no âmago dessa situação de *incerteza*¹⁰ (PRIGOGINE, 1996) que, segundo Nóvoa (2001), gera amargura, podemos afirmar, também, que

⁹ TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 22/04/2014

¹⁰ Adotada na perspectiva de Levy (1999) em que apresenta uma tríade - distinção-união-incerteza - em que essa última, à luz do posicionamento prigogineano, é entendida como sinônimo de criatividade.

ela é geradora de *criatividade* (LEVY, 1999, p.22). Com isso, da existência de práticas educativas ora calcadas nas amarguras, ora calcadas em atitudes criativas, é que trazemos a importância da formação docente em exercício, como uma questão política a ser pensada no âmbito educacional de modo que possamos, institucionalmente, criar mecanismos de reflexão, valorização, construção e legitimação de práticas educativas/formativas inovadoras, a partir da análise e *compreensão* (MACEDO, 2010a) das experiências desses professores.

Diante disso, inspiradas nas palavras de Nietzsche (2008, p. 103), de que “só a partir de mim existe no mundo a grande política”, dediquei um subitem deste capítulo para delinear o conceito de política imbricante na/da discussão, visto que a instigação na pesquisa sobre processo da constituição do identitário profissional docente, que se faz objetivo deste intento, brotou da necessidade de construção de uma Política institucional que viesse a atender às demandas e anseios provenientes das idiosincrasias inerentes a esse processo.

O conceito de política imbricante da/na discussão

A função da educação tem uma dimensão técnica e uma dimensão política dialeticamente relacionadas. E é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação. (RIOS, 2002, p.42)

Só a partir de mim existe no mundo a grande política (NIETZSCHE, 2008, p. 103)

Submersa na compreensão dos textos em epígrafe mencionados, elegemos, a guisa de recorte contextual, a acepção de política apresentada por Freire (2001), a qual, por sua grandiosidade epistemológica, alberga todas as veredas categóricas da discussão, necessárias à compreensão do que aqui se discute,

Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco. Que nos aventurássemos um pouco, que corrêsemos o risco de pensar em certos valores concretos que pudessem ir se incorporando a nós e aos anseios de cidades educativas neste fim de século que já vivemos e que é também fim de milênio. (FREIRE 2001, p.14)

Sabendo que o termo política tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* (cidade) que designa aquilo que é público, que é de interesse de todos, reforçamos a máxima de Freire (2001) de que não há educação sem política. Íterim

em que recorremos a Bobbio (2004, p.954), o qual afirma que o “conceito de política, entendida como forma de atividade ou práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder”.

Nessa contextura, ratificamos que não há educação com qualidade sem políticas de formação para àqueles que são responsáveis pelos saberes e fazeres da prática educativa formal – os docentes – que, também, implica em poder, cujo exercício, por sua vez, implica em ser e fazer política.

A título de aprofundamento, é preciso entender que na perspectiva em estudo o termo “política, em qualquer de seus usos, na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício” (RIBEIRO, 1998, p.08). O autor considera, ainda, que o ato político possui dois aspectos: um de “interesse” e outro de “decisão”, sendo que, neste caso, a Política passa a ser entendida como “um processo, através do qual, interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas” (RIBEIRO, 1998, p.10).

Nessa perspectiva, considerando os *entrelugares* (co)existentes entre o “interesse” e a “decisão”, trazemos à tona a perspectiva do interesse, como uma atitude que deve partir dos próprios docentes dos Institutos Federais de Educação, frente à luta pela criação e implementação de políticas de formação no exercício de sua profissão, e frente à participação dos caminhos que os gestores dessas instituições podem trilhar para canalizar tais interesses, com a finalidade de tomar decisões.

No arcabouço dessas colocações destacamos a necessidade de ampliarmos o debate neste sentido, junto aos próprios docentes, pois é com eles, e para eles, que o primeiro ponto da política, consoante com Ribeiro (1998) – “o interesse” –, deve ser apresentado, de modo que os gestores institucionais, compreendendo a situação e estando cômicos da relevância de uma ação direcionada para a formação desses profissionais, se encarregará da segunda parte da ação política – “a decisão” do fazer.

Considerando-se um ângulo histórico das ações políticas no tocante à temática, acompanhamos a partir do ano de 1990 a centralidade da formação docente como um dos eixos das reformas de cunho educacional no Brasil, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) que

traz avanços importantes no que diz respeito a novas políticas de formação de professores.

Todavia, ainda não há um direcionamento específico para a Educação Profissional e Tecnológica, o que nos leva a entender que, ainda de forma mais intensa, os docentes precisam se tornar sujeitos ativos no processo de aprofundamento dos estudos de sua própria docência e colocar nas mesas de debates políticos (seja no âmbito nacional, estadual ou institucional) suas carências, suas limitações, assim como seus avanços conseguidos, a partir de saberes construídos no labor de sua profissão. Essa ação poderá subsidiar a tão desejada “decisão” de se implantar ações que venham desenvolver essa profissionalidade que, paulatinamente, desvela uma nova identidade brotada do fazer e do ser professor que *tornou-se* como tal no exercício da docência.

Dado esse quadro, importa ratificá-lo, ponderando que,

A temática envolvendo as políticas de formação de professores que atuam na Educação Básica na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica vem se configurando como um campo rico de debates e estudos acerca da formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa direção, a urgência do aprofundamento de estudos por parte dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino é necessária para a construção de políticas de formação continuada específicas para a Educação Profissional e Tecnológica e que venham ao encontro das necessidades destes professores. (SANTOS *et al.* 2012, p. 01)

No contexto das políticas nacionais para a educação, encontramos válidas sinalizações de que há um lançar de olhos para a formação dos professores que integram esse contexto específico, a exemplo do Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 – que faz menção à temática em seu Eixo IV (formação e valorização dos/das profissionais da Educação), o qual parte para a defesa da perspectiva de que “formação e profissionalização docente [...] deve-se pautar pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa” (BRASIL, 2010, p. 82).

Ainda como exemplificação, o próprio Projeto do PNE 2011-2020, em sua Meta 15, trata da garantia de que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua – meta essa que não destoa de outras legislações vigentes que preveem a exigência de habilitação específica obtida em

licenciatura plena ou habilitação legal equivalente, para o ingresso na carreira docente.

Convém ressaltar que do referido Projeto, obtivemos um importante marco no âmbito legal vinculado ao que aqui se apresenta que foi a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, ínterim em que chamamos atenção para a Meta 15, especificamente em sua estratégia 15.13, a saber:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estadual de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (BRASIL, 2014)

Para além do pensar em políticas de formação docente de abrangência nacional, é preciso que esse processo tenha seu início no interior das instituições, convocando os professores a participarem e a dizerem o que melhor lhes atenderá, em especial quando lidamos com idiosincrasias tão singulares como a dos docentes atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse entremeio, coadunamos com a ideia de que a formação pedagógica de professores precisa ser pensada de maneira interligada a outras necessidades, como o investimento em um projeto de formação construído nos próprios IFET, o qual esteja alicerçado na experiência profissional dos docentes (SANTOS *et al.* 2012 p.8).

Isso implica em um necessário movimento, ou etno-movimentos, de saída da posição de comodidade tanto por parte dos gestores dos Institutos Federais de Educação, quanto dos docentes que neles atuam, os quais precisam ser reconhecidos como sujeitos em seu processo de (auto) formação e de conhecimento. O que condiz com Tardif (2012, p.243), quem nos diz que,

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica democrática [...] não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, ator de minha própria ação e o autor do meu próprio discurso.

Mais uma vez, retomamos o aspecto do interesse que passa a ser questionado por Pena (2011) quando põe em destaque que os docentes dessa área, para ingressarem na referida carreira na Rede Federal de Ensino Técnico e

Tecnológico, passam por um concurso público de provas e títulos no qual é exigida a formação na área específica do concurso, com supervalorização dos títulos de mestrado e doutorado, sendo isso reforçado, inclusive, pela demanda de atuação dos docentes não só no ensino, mas também na área da pesquisa nos Institutos Federais.

Somando a tudo isso, a autora acrescenta que a necessidade de questionar o interesse dos professores por esse tipo de formação, tendo em vista que os cursos de formação pedagógica não têm *status* de pós-graduação e não são legalmente exigidos para atuar como docente nessas instituições. Nestes termos, recorremos a Tavares (2001, p. 23) ao argumentar que,

[...] talvez, ligado com atitudes desse teor, esteja a grassar nas instituições de ensino superior um fenômeno preocupante e que se manifesta em comportamentos como: pôr-se à margem fazendo apenas aquilo a que se é estritamente obrigado; confundir os interesses institucionais com os individuais; atitudes acríticas e subservientes ou bajulação face aos detentores máximos da autoridade instituída, não reconhecendo os seus legítimos representantes; fomento de oligarquias de poder demasiado fechadas e reduzidas, nomeadas pelas chefias; aproveitamento de funções no exterior para favorecer os seus grupos no interior, em detrimento da dedicação desinteressada da grande maioria que se procura assegurar o bom funcionamento da instituição nas suas diversas funções: pedagógica, científica, de investigação e extensão à comunidade.

A guisa de vocativo, citando esse autor, é muito importante frisar que,

[...] o sentimento de comodidade ao que está posto pode interferir ou mesmo validar uma cultura escolar que pode ir de encontro ao que as necessidades formativas ou possibilidades de formação dos docentes da EPT demandam na sociedade contemporânea (TAVARES, 2001, p. 23).

Não queremos, com essas elucidações, por em xeque a plena efetividade das macropolíticas de formação docente, apesar da crença de que elas, submersas nas generalizações, não contemplam as idiosincrasias várias que se desvelam no contexto micro. Idiosincrasias, estas, desveladas a partir das demandas inerentes às instituições educacionais, nas quais os professores exercem a docência.

E é no lastro dessa crença, que apostamos na implementação de uma política institucional de desenvolvimento profissional docente no exercício de sua atividade, de modo que ele mesmo possa participar do processo de criação, efetivação, avaliação e vivência curricular no âmbito de sua (auto)formação pedagógica.

Eis o desafio que aqui lançamos à gestão dos IFET: criar alternativas para fazer acontecer esse projeto, o qual concorre para uma política de formação

pedagógica do docente da EPT, em especial dos atuantes nos IFET, que se realize na especificidade de sua carreira. Nesse sentido, coadunamos com Macedo (*in* SÁ; FARTES, 2010, p.11) entendendo que,

[...] quem se apresenta em formação é o Ser na sua emergência ao mesmo tempo individual e sociocultural; uma identidade concreta e compósita se formando, que também existe se esforçando para compreender o mundo, a vida e sua própria formação, a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente totalidade, suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias, com as quais forma-se, vive e projeta o futuro, sintetizadas na sua etnoformatividade, com a qual, aliás, temos que trabalhar.

Diante de todo o postulado, o que se busca enquanto conceito de política institucional estruturante de um modelo (etno)formativo é aquele pautado na mobilização, em que os atores a quem interessam a formação e à quem cabe o poder da decisão, possam, em parceria, formular e instaurar políticas que prezem pelo *continuum* formativo e participativo desses profissionais, em que, no exercício de seu fazer educativo, possam partilhar uns com os outros suas experiências e aprendizagens de docência que, também, far-se-ão *atos de currículo* (MACEDO, 2010) da formação dos envolvidos com esse novo modo de ser, fazer e aprender a própria docência, como possibilidade mor do professor *chegar a ser o que se é*.

Veredas Metodológicas: fios entrecruzados

[...] Uma experiência de formação requer uma grande capacidade de escuta. Se trata então da escuta de si, dos outros e do mundo [...] há aqui um questionamento profundo do sujeito em formação; implica em acolhimento do outro como acolhimento de si[...] é o lugar onde o sujeito pode redescobrir o sentido de sua verticalidade, de sua globalidade, de seu volume, de sua densidade e de sua própria situação, tanto em si quanto no espaço e no tempo (RUGIRA, 2005, p. 16).

Ariadne, noiva de Dioniso, traz outra lição: escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito. (MONTEIRO; BIATO, 2008, p. 266)

Definir os caminhos a trilhar para o desenvolvimento de uma pesquisa não é tarefa fácil, em especial quando transitamos por diferentes possibilidades e com inúmeros instrumentos, os quais poderiam subsidiar o percurso metodológico. Nesse

espaço de pluripossibilidades, assumimos a perspectiva de método aludida por Rodrigues e Limena (2006, p. 9), em que assevera que,

[...] método não se limita a conjunto de procedimentos ordenados e coerentes, ao primado da ordem, à preponderância de um rigor científico descontextualizado, à fragmentação do fenômeno e à lógica dedutivo-identitária.

Neste intento, o método utilizado fez-se uma trilha organizada e consciente para compreendermos a constituição do identitário profissional dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano, tendo como lócus de pesquisa de campo o *Campus Guanambi*, pautados na hermenêutica heideggeriana e gadameriana, como constituinte do caminho dotado de um rigor científico necessário e embebido de uma percepção de formação como formadora de sentido, consentindo o desvelar de novos conceitos e novos percursos possíveis para o desenvolvimento profissional docente em exercício.

Assim, um ouvido sensível, um olhar aberto e *sem certezas* (PRIGOGINE, 2001), subsidiou a dimensão da investigação, junto aos sujeitos dela, a partir de uma ótica metodológica otobiográfica instrumentalizada na Hermenêutica sob o crivo da *etnopesquisa*, fazendo valer o que Macedo (2010b, p. 13) tomou como oportunidade de “*acordar fontes*”,

Ao se instrumentalizar com os fundamentos conceituais e com os procedimentos comuns à etnopesquisa crítica, entendemos que ao professor (educador-intelectual-pesquisador) é dada a oportunidade ímpar de ‘acordar as fontes’ (BACHELARD, 1934), *alterar-se* e *autorizar-se* com elas, nos diversos cenários onde se institui a educação e a profissionalidade desse próprio professor, inspiração fundante para a etnopesquisa-formação. (Grifos do autor)

Ainda nessa perspectiva, o mesmo autor aduz que,

O que na realidade uma etnopesquisa quer saber é: como se estrutura a estrutura social? Como se organiza o tecido cultural por suas múltiplas e complexas interações? Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações e agem? Pela via das ações dos atores sociais, como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído? Pelo dinamismo dessas questões, penetra-se relacional e compreensivamente na complexidade das construções da vida cotidiana e se produz conhecimento-com. (MACEDO, 2010b, p. 13-14).

Nesse íterim, reiteramos a ideia do autor de que é impossível pleitear o conhecimento fora dos âmbitos existenciais e que o pensar se estabelece sobre o

“Ser”, “evidenciando-o”. Tal atitude é fundamental quando se opta pela fenomenologia como um modo crítico de se pesquisar e quando se opta pela etnopesquisa como “exercício hermenêutico de natureza sociofenomenológico e crítico” (MACEDO, 2010 b, p. 09).

A concretização da pesquisa nos termos propostos não teria a significação que conseguimos sem um sensível exercício de escuta, o que se potencializou no período de inserção *in loco* no campo de pesquisa. Ocasão em que elucidamos que não se trata de uma escuta meramente fisiológica, mas um exercício nos moldes proposto por Monteiro quando colhe em Derrida (1984), e em leituras de Nietzsche e Deleuze, o conceito fundante de Otobiografia:

Leio preferencialmente Nietzsche, Deleuze e Derrida. O primeiro, como “pai” dessa conversa, Deleuze como leitor de Nietzsche, e Derrida como proponente do conceito de *otobiografia*, que resumidamente falando – e, portanto arranhando o brilho do conceito –, é empenho em dar ouvido às vivências representadas pela palavra nas expressões humanas [...]. O que conduzirá o texto é a metáfora da escuta, portanto, as questões ligadas ao prefixo *oto* em português [...] Portanto, *Otobiografia* é tomado como método de acesso às vivências formadoras. (MONTEIRO, *in* PIMENTA *et al*, 2011, p. 101)

Outra definição de *otobiografia* que converge e complementa o conceito de Monteiro é a delineada por Pereira (1994, p. 235), em que o autor esclarece que “A expressão *Otobiografia* de Nietzsche, ao incluir a palavra grega *οὐς*, que significa ouvido, pretende certamente significar que não é a mesmidade do autor, que produz a sua autobiografia, mas o ouvido do outro, que recebe o texto do autor”.

A decisão de fazer uso da otobiografia, ou de “gestos *otobiográficos*” (MONTEIRO; BIATO, 2008) veio, principalmente, quando do início da análise dos relatos. Muita coisa do que “escutei” na leitura dos textos não estava escrito, mas era possível perceber o que os docentes queriam dizer ao escrever determinadas coisas a partir de vivências *outras* que tivemos nos Grupos dialogais e nas observações *in situ*. Por isso a necessidade de uma estratégia outra, uma nova vereda, que complementasse o que já havia sido eleito como caminho metodológico, alargando a possibilidade de acesso à *compreensão* do fenômeno em estudo.

Tal decisão, enquanto pesquisadora, foi inspirada na ideia de que “o ato de pesquisar terá que se constituir num ato incontornável e constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento” (MACEDO, 2009, p. 119).

Dessa forma, paulatinamente, fazendo da pesquisa uma itinerância diferenciada que rompe com linearidade positivista do fazer e pensar metodológicos, foi imperativa a necessidade de se realizar uma *bricolagem* que, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.95), refere-se “a uma análise da investigação qualitativa pela sua natureza multimetódica”. Nessa investigação o pesquisador é tido como um “*bricoleur*”, definido por Macedo (2010a, p. 144) como um “transgressor responsável”, aquele que “trai a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar limites, as fronteiras”.

Ainda explanando sobre bricolagem, é válido considerar que não se trata aqui de um amontoado de escolhas soltas, desordenadas, desconectadas e sem uma justificativa verossímil para o uso. Trata-se, pois, de uma atitude necessária perante as informações que os dados simultaneamente nos apresentam. Foi o que ocorreu nas incursões hermenêuticas do campo.

A fusão hermenêutica dos horizontes ajuda os bricoleurs a examinarem simultaneamente muitas representações da realidade. Neste contexto, o conceito de simultaneidade é importante, pois assume precedência em relação a preocupações mais convencionais com seqüência e linearidade. Ao observar essas colisões conceituais, os bricoleurs de base hermenêutica cartografam as formas com que as representações divergentes informam e transformam umas às outras. (KINCHELOE, 2007, p.104 *apud* Macedo *et al.* 2009, p.120)

Essa caminhada ratificou que “neste encontro de diferenças ensaia os primeiros passos do que se pode chamar a Hermenêutica Dialógica Ecumênica”. (PEREIRA, 1994, p. 292).

Cientes dos fundamentos filosóficos que interpenetram a Fenomenologia hermenêutica heideggeriana e gadameriana em que não consideram a dissociação sujeito (homem) – objeto (mundo), entendendo-os como ontologicamente conectados, recorremos a Dal Mago (2009, p. 30-31), o qual esclarece que,

Na verdade, Heidegger considerou a hermenêutica como estrutura constitutiva do *Dasein* e, em sua análise sobre a compreensão, afirma que toda compreensão apresenta uma “estrutura circular”, visto que para a interpretação produzir compreensão deve já ter compreendido o que vai interpretar. *Grosso modo*, ele apresenta a sua visão de *estruturas básicas da compreensão* em quatro definições: *estrutura de horizonte*, onde compreende que um conteúdo singular ou um fato isolado só é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-apreendido e co-apreendido; *estrutura circular*, significando que a compreensão ocorre numa dialética entre pré-compreensão e compreensão, num acontecimento que progride em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe outro e, ao mesmo tempo, faz com que ele avance; *estrutura de diálogo*, que significa manter a compreensão aberta para o outro para enriquecê-la e corrigi-la, se necessário; *estrutura de mediação*, para mediar aquilo que se

manifesta a todo instante (presente) com a história e a cultura (passado) e, assim, elaborar uma compreensão alicerçada em verdades já estabelecidas.

Essa estrutura básica da Compreensão, expressa nos estudos heideggerianos, ganha um novo sentido em Gadamer, cujos fundamentos põe em relevo a linguagem, enquanto um dos pilares da hermenêutica, que aqui entendemos como importante contribuição para esta pesquisa, em especial no que concerne aos ditames sobre o diálogo como inerente à práxis humana e como “condição para a compreensão” (DAL MAGO, 2009, p. 48).

Cumprido ressaltar que a concepção hermenêutica acolhida neste intento coaduna com a também acolhida por Sá (2004) em que, a partir de suas leituras de Palmer (1997) ela, apesar de estar ciente de que existem conceitos divergentes, anuncia a sua escolha,

A palavra *hermenêutica* assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido usualmente como *interpretar* e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser *interpretação*. Com esses sentidos, é encontrada em muitos textos gregos da antiguidade clássica e também associada à mitologia, mais especificamente ao “[...] deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras [*hermeneuein*, *hermeneia* e *hermeios* - esta última referente ao sacerdote do oráculo de Delfos] aparentemente derivam (ou vice-versa?)”. [...] A Hermes foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. A função de Hermes seria basicamente de transmutação, de “[...] transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (PALMER, 1997, p. 24, *apud* SÁ, 2004, p.22).

Essa concepção propiciou que fosse impresso na pesquisa um tratamento hermenêutico em que “o esforço deve se dar na direção de se fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de *insights* socialmente pertinentes e relevantes”. (Macedo, 1998 p.4)

Da junção deste pensamento, decorreu a opção pelo estudo de caso de cunho etno-otobiográfico como estratégia de pesquisa, mediatizado pelos *Grupos Dialogais*, a partir de uma *bricolagem* (variadas técnicas de coletas de dados) com ênfase nos relatos memorialísticos dos docentes, cujo texto foi tomado na perspectiva aludida por Gadamer (2002, p.132) de que “o intérprete e o texto possuem cada qual seu próprio ‘horizonte’ e todo compreender representa uma fusão desses horizontes”.

Com tal opção, cumpre dizer que a pesquisa foi/está guarnecida de respaldo ético e verossímil, em que busquei individualmente os sujeitos, selecionados a partir da adesão à proposta lançada para participação nos grupos dialogais e para conceder-nos as entrevistas e elaborar os relatos. Nesse entremeio, lhes apresentei os objetivos da pesquisa e lhes assegurei da participação em caráter confidencial.

Além disso, aspirando imprimir maior densidade científica ao intento, recorri aos documentos institucionais que desvelaram as ações do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, no que tange ao desenvolvimento profissional docente em exercício, desde o ano de sua criação: 2008.

Analisei, cautelosamente, tais dados, interpretando, compreendendo e registrando no decorrer do *corpus* do trabalho, considerando cada categoria delimitada e estruturando os etno-movimentos já sinteticamente apresentados e, no decorrer do texto, aprofundados.

No colher dessas informações, algumas dificuldades foram encontradas, mas, considerando a contextura conjuntural da proposta, cada uma das dificuldades foi entendida como dados sintomáticos que ganharam espaço neste, Documento, como *entrelugares* do processo em estudo.

A título de exemplificação podemos mencionar a negação da necessidade formativa - resistência às vezes velada, às vezes explícita; as implicações em face de dificuldade de um distanciamento epistemológico dado a convivência e as relações político-institucionais; a definição efetiva de um espaço/tempo dedicado integralmente aos grupos dialogais pelos partícipes, em virtude da multiplicidade de fazeres que possuíam, dentre outros.

Para tais circunstâncias, me mantive atenta ao que orienta-nos Bourdieu *et al* (2004) em relação a *vigilância epistemológica* e ao rompimento com as *prenoções* advindas, principalmente das familiaridades do sociólogo [pesquisador] com seu objeto de pesquisa e do senso comum. Bourdieu e seus colaboradores nos convocam à *ruptura* e, com isso, enxergar além das aparências, alcançando a cientificidade. Esse foi o espírito científico que permeou todo esse fazer como condutor neste caminho trilhado.

É importante ressaltar que o processo de pesquisa e o resultado dela que ora se apresenta, coadunam com o respeito ao valor do sujeito como ser que se encontra inserido em um contexto de forma ontológica e, por isso, não pode ser considerado de forma meramente utilitarista:

No processo de construção do conhecimento a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constitutivo central. (MACEDO, 2010 b, p.10)

A ideia que prevaleceu foi de que nos caminhos metodológicos – também reconhecidos como caminhos de aprendizagem (des/re)construção – não fosse perdido de vista a relação ontológica homem/mundo - aqui afunilada para a relação ontológica docente/IF Baiano. Essa relação de não separação homem-mundo é densamente descrita por Heidegger (2005) em sua mais importante obra *Ser e Tempo* na qual discute o *Dasein* (*ser-aí*) no âmbito da facticidade do existir do ser que ocorre no tempo.

Nesse contexto, é válido reiterar a máxima Nietzscheana (2008, p. 38) que inspirou essa investigação de que “ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é”. Essa assertiva, em diálogo com o pensamento de Heidegger (2005, p. 102) de que “conhecer [...] é um modo da presença fundado no ser humano”, e que “por isso também que, como constituição fundamental, o ser-no-mundo requer uma interpretação preliminar”, entendemos a ontologia como necessária a (auto)compreensão de quem se é em determinado espaço e tempo.

Em outras palavras, a inquirição convidou, a partir da mediação do pesquisador, os docentes a fazerem o que Heidegger (2005, p. 38) designou de “questionamento teórico explícito do sentido do ser” na tentativa de então desvelar um “modo de compreensão do ser”, como possibilidade de ser percebida e compreendida institucionalmente e, com isso, delinear os referenciais, neste elencados, para as políticas de valorização das singularidades do professor, coerentes com o identitário constituído no âmago da relação destes sujeitos com/no IF Baiano.

Desse modo, para além da produção de saberes como respostas aos métodos positivistas, inspirada em Gadamer (2006) exercitei uma hermenêutica que valorizou a construção de conhecimentos pautados na compreensão das experiências do ser no seu dia-a-dia existencial.

A pesquisa trouxe Gadamer (2006) na perspectiva de compreender o fazer docente no IF Baiano, considerando todas as peculiaridades do fazer experiencial no

cotidiano profissional desses professores, a partir da compreensão deles sobre si mesmos e sobre seu próprio fazer (os grupos dialogais e as observações *in situ* potencializaram essa ideia). Tal configuração convida-nos a rememorar o próprio Gadamer (2006, p. 12) que na defesa da tematização interpretativa inerente à existência humana, assim aduz,

Embora eu tenha contornado a intenção filosófica de Heidegger, quer dizer, a retomada do ‘problema do ser’, torna-se não obstante claro que somente uma viva tematização da existência humana enquanto ‘ser-no-mundo’ revela as implicações plenas do *Verstehen* (compreender) como possibilidade e estrutura da existência.

Nessa perspectiva, é preciso que essa tematização esteja atenta aos preceitos defendidos por Bernstein (1992) os quais não os temos como contraditórios, mas sim complementar à Gadamer:

Somente buscando aprender do “outro”, somente pela totalidade do compreender de suas reivindicações pode-se ter um encontro crítico. Um diálogo engajado e crítico necessita abertura de si mesmo a todo o poder do que o “outro” diz. Tal abertura não indica concordância, mas sim um confronto dialógico. (BERNSTEIN, 1992, p. 04)

Enfim, enquanto fundamento teórico-metodológico é na Hermenêutica Gadameriana, entendida no diálogo simultâneo entre os momentos distintos que a compõem – *compreensão, interpretação e aplicação* (metodologia hermenêutica), em que o diálogo complementa as estruturas constitutivas da Hermenêutica Heideggeriana, traçando uma relação de intertextualidade com a realidade pesquisada, é que esta itinerância investigativa teve seu trilhar metodológico, dando especial atenção a escuta dos textos analisados.

Os fios metodológico-investigativos: abordagem, estratégia e instrumentos.

O desenho metodológico investigativo desta pesquisa configurou-se em uma abordagem de cunho qualitativo, considerando como fonte de estudo o “conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2009, p. 24).

É importante esclarecer que em um primeiro momento foi feita uma busca por dados quantitativos, de modo a ter posse de informações formalmente e cientificamente organizadas sobre o número e a formação dos docentes que atuam no IF Baiano, permitindo que, a *posteriori*, procedêssemos a análise qualitativa dos mesmos, a partir do contexto inquirido, fazendo valer o que assevera Gatti (2004,

p.3) “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Ainda sobre a configuração da análise de dados quantitativos, a autora acrescenta que,

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/ gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing. (GATTI, 2004, p.3)

Nesse sentido, foi disponibilizado um questionário *on line* como dispositivo de coleta de tais dados, cujos sujeitos foram os docentes atuantes no âmbito dos 10 (dez) *Campi* do IF Baiano¹¹, cujo acompanhamento deu-se por meio do e-mail institucional desses servidores. Este questionário seguiu todos os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, sendo respeitado o caráter de confidencialidade da identidade dos sujeitos.

Para o segundo momento da pesquisa foi feito um recorte contextual em que foi escolhido apenas um dos *campi* do IF Baiano - o *Campus* Guanambi -, para a realização da pesquisa de campo - Grupos dialogais/observação *in situ*/entrevistas.

Da fusão desses propósitos, intentando atendê-los, foi feito o estudo de caso etno-otobiográfico que se iniciou com uma pesquisa documental e levantamento bibliográfico para a adoção das filiações epistemológicas e construção dos conceitos operantes da pesquisa, em que em Gil (2009) e Yin (2005) encontramos a concepção de estudo de caso; em Nietzsche e em alguns de seus leitores Derrida, Deleuze e Monteiro – este último como seus estudos sobre *otobiografia* – a provocação necessária sobre processo de *tornar-se o que se é*. Em Heidegger e Gadamer a perspectiva fenomenológica e a compreensão hermenêutica como fundamentais para os saberes desvelados ao buscarmos compreender *como se chega a ser o que se é*.

Este diálogo *rizomático e complexo* resultou na composição do método que possibilitou a realização da pesquisa nos parâmetros que ela demandava: Um estudo de caso etno-otobiográfico, o qual permitiu abertura à bricolagem e aos

¹¹ Reitoria e *Campi*: Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença.

preceitos da etnopesquisa, sem abrir mão da escuta implicada que os “gestos otobiográficos” (MONTEIRO; BIATO, 2008), imprimem.

Esta escolha por um método diferente dos que se nos apresentaram como clássicos nas literaturas da metodologia científica, teve inspiração na *Ariadne de Nietzsche, noiva de Dionísio*, tão bem explanada por Monteiro e Biato (2008, p. 266),

Não é essa a perspectiva que acalentamos. Ariadne, noiva de Dioniso, traz outra lição: escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito. A Ariadne de Descartes, e por extensão, dos metodólogos, é a figura que cria o caminho de livramento de Teseu. O fio estabelece a única possibilidade de fuga do herói. A Ariadne de Nietzsche é criadora de caminhos, de perspectivas, de facetas múltiplas que falam das coisas, das ideias e dos valores. É feita uma sentença contra o estabelecimento de soluções únicas: o devir é composto como possibilidades de trilhas, diferentes e diversas.

Nessa conjuntura contextual que incorpora o pesquisar de cunho qualitativo, apresentamos o Estudo de Caso como melhor possibilidade de efetivar a investigação proposta, uma vez que pode ser considerado, conforme Gil (2009, p. 06), “um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”.

Nessa perspectiva, tomado como delineamento de pesquisa de natureza holística, põe-se em relevo a definição de estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto” (YIN, 2005, p 32), potencializado pelas características essenciais apontadas por Gil (2009, p.7) em que além de um “delineamento”, “preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado”; “investiga um fenômeno contemporâneo”; “não separa o fenômeno do seu contexto”; “é um estudo em profundidade” e “requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados”.

Assim sendo, elencamos para o desenvolvimento do Estudo de Caso etnobiográfico, delineador deste intento, os seguintes dispositivos, cujos resultados estão explicitados nos Etno-Movimentos apresentados nos capítulos seguintes deste texto, constituindo-se, então, o Documento Referencial para a Formação Docente em Exercício no IF Baiano.

- a) Análise documental dos principais documentos institucionais referentes à formação docente, especialmente em exercício, no IF Baiano.

- b) Entrevista semi-estruturada realizada junto aos Gestores e Equipe Técnico-Pedagógica dos *Campi* e Reitoria, com intuito de reunir dados sobre as ações inerentes a formação do docente em exercício e as ações institucionais para mediar a práxis dos docentes do IF Baiano que tornam-se professores no exercício da profissão.
- c) Observação *in situ* com ida ao campo piloto - *Campus* Guanambi - como possibilidade de “conhecer de dentro”, “em ato” (MACEDO, 1998, p.01), de modo a permanecer com os atores no local, onde eles *estão-sendo*, onde o fenômeno acontece em diversas situações. Tal permanência foi, devidamente, autorizada pelos envolvidos.
- d) Grupos Dialogais como espaços de discussão e (auto) formação dialogal, em que os atores - pesquisadora e sujeitos da pesquisa - participaram, conjuntamente, da construção do conhecimento sobre a docência no IF Baiano, contando com mediações na modalidade presencial e a distância, patenteando uma rede de diálogo interativo. Ressalte-se que esta etapa foi efetivada no *Campus* Guanambi do IF Baiano.

Sobre o Grupo Dialogal, principal etapa que caracteriza o aspecto interventivo da pesquisa, neste trilhar foi adotado conforme definido por Domingues (2011),

Inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado nem conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES, *in*PIMENTA *et al*, 2011, p. 170-171)

Ainda para esta autora, a utilização do Grupo Dialogal é importante porque,

admite como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processos permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem numa temporalidade e numa territorialidade, na relação com outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos. (DOMINGUES, *in*PIMENTA *et al*, 2011, p. 170-171)

A proposta dos Grupos Dialogais foi efetivada a partir de um Projeto Piloto, estruturado a partir de encontros presenciais realizados em horário institucional, já

previsto no *campus*, para reuniões de professores, além de intermediações à distância, por meio de grupo específico no *Facebook*. Os encontros foram realizados quinzenalmente, sendo que entre um encontro e outro eram propostas atividades intermediadas. As informações comprobatórias da proposta elucidada estarão organizadas no final deste intento.

Nos Grupos Dialogais, além de apresentar a pesquisa, seus objetivos e fundamentos, foram discutidas e estudadas as seguintes temáticas, dentre outras sugeridas pelos docentes, constantes no Projeto (Anexo A).

- ✓ Os saberes da docência;
- ✓ O saber-fazer do docente do IF Baiano;
- ✓ O processo de *tornar-se* professor;
- ✓ Docência como opção/oportunidade profissional;
- ✓ O *ser* docente/identitário docente;
- ✓ Formação em exercício/Profissionalização docente;
- ✓ A Instituição como espaço de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.
- ✓ Política Institucional de Desenvolvimento profissional Docente em Exercício.

A atividade final do Grupo Dialogal foi a escrita do Relato Memorialístico, tendo como inspiração o título da própria pesquisa – Docência no IF Baiano: O *tornar-se* professor. Este foi um dos principais dispositivos da pesquisa, pois marca a presença do escrito dos atores como um importante elemento de triangulação - análise documental-teorias-relatos -, e ainda “como instância de reencontro com os indivíduos da investigação [o que] implica num compromisso ético do estabelecimento de co-autorias na produção do conhecimento”. (MACEDO, 2009, p.160).

Trata-se da etapa final da pesquisa em campo piloto, quando os docentes, subsidiados pelos saberes com/partilhados nos Grupos Dialogais, relatam o processo de como *tornaram-se professores* no IF Baiano, pondo em relevo a experiência aprendente em seu saber-fazer-docente, listando e narrando possíveis referenciais para as Políticas de Desenvolvimento profissional Docente em Exercício no IF Baiano.

O recurso dos relatos memorialísticos escritos permitiram uma *bricolage* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) mais significativa, pois, a partir da otobiografia

aliada à compreensão hermenêutica do percebido, foi possível uma melhor aproximação das questões que nortearam o intento desta pesquisa, as quais, ora retomamos: Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que ensinam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano? Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão?

Esse momento foi essencial para o cumprimento de uma das mais importantes exigências da hermenêutica que é nos colocar no lugar do *outro*, deslocando-nos à sua situação para nos fazermos cientes de sua alteridade e, assim, poder entendê-lo. Para essa forma de análise foi necessário lançar mão de alguns ícones da análise do discurso que versam sobre a valorização da memória e da identidade idiossincrática dos outros, que se crê fazer parte do arcabouço institucional investigado.

Assim, recorremos a Bakhtin (2003), para quem o olhar do *Outro* sempre será diferente do meu, mas preciso dele para me enxergar diferente do que me vejo.

É importante referendar que, tomando os docentes como *sujeitos*, considerando o IF Baiano como *locus*, numa perspectiva de não dissociação *homem-mundo* fenômeno/história, a análise dos relatos implicará, também, diante do contexto a ser pesquisado, a compreensão da concepção de territorialidade que pode ser percebida como “espaço de práticas culturais nas quais se criam mecanismos identitários de representação a partir da memória coletiva, das suas singularidades culturais e paisagens” (BRASIL/MEC/SECAD, 2006, p. 223). Isso nos conduz à discussão sobre a busca de identidade como forma de poder que, conforme Foucault (1995, p. 05), trata-se de um aspecto que vem se delineando na sociedade contemporânea. Para ele,

Esta forma de poder exerce-se sobre a vida cotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete.

Compreendendo o sujeito e seu discurso na perspectiva do poder, reconheço a importância do saber *ler*, considerando a preocupação com a linguagem explícita na hermenêutica gadameriana (2002), que ganha significação quando nos valem dos dizeres de Costa (*In ROJO*, 2000, p.68),

Ler textos – ser leitor – também é apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter} textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Vários são os caminhos que se poderia articular para fundamentar essa etapa da metodologia, entretanto tomarei como fios condutores a ideia de dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003) e de discursividade foucaultiana (FOUCAULT, 2002), os quais não desvinculam a discursividade do sujeito dos modos de existência e dos lugares onde se enuncia o discurso. Dialogando esses dois ícones da análise do discurso, com os fundamentos que regem este intento, percebo a confluência e coerência do que pretendo, em especial quando pondero as asseverações de Gomes (2006, p. 09):

Um discurso para Foucault precisa de sujeitos, de alguém para enunciá-lo; para Bakhtin, no discurso há vozes, sujeitos que dialogam, ideias que se afirmam ou se negam; o discurso precisa de um lugar, ser dito de um lugar, de uma posição, segundo Foucault; e para Bakhtin, há os gêneros discursivos, as possíveis formas de o discurso aparecer, dependendo do lugar, das instituições de onde se fala; e regendo esse sujeito e vozes, esse lugar e gêneros, existem as regras sócio-históricas, o contexto extra-verbal, toda uma movimentação de poderes e saberes circulando em nossos discursos.

Essa teia interconectada de estratégias que delineou o Estudo de Caso de cunho etno-otobiográfico realizado no IF Baiano/*Campus* Guanambi, fez-se um campo rico de possibilidades de melhor compreensão do que fora tematizado para pesquisa e ainda de melhor engajamento político e epistemológico no cenário das discussões sobre as políticas de formação docente em exercício.

Para realização da pesquisa contamos com os seguintes partícipes:

- ✓ *Docentes do IF Baiano/Campus Guanambi*: atuantes nos cursos da educação básica, técnica e tecnológica que se dispuseram a participar da pesquisa;
- ✓ *Gestores*: Reitor, Pró-Reitores de Ensino; Diretor de Gestão de Pessoas e Diretor Geral do *Campus Guanambi*;

- ✓ *Técnicos Administrativos em Educação*: responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do *campus* Guanambi, diretamente ligados ao setor da Coordenação de Ensino.

A escolha do Campus de Guanambi como recorte contextual da pesquisa – campo piloto - deu-se em virtude de acolher com maior expressividade o peculiar idiossincrático docente do IF Baiano que despertou e suscitou um olhar científico para uma demanda de cunho profissional, cuja necessidade de intervenção fez-se latente e necessária: até o momento, não há, institucionalizada, uma Política de Desenvolvimento Profissional em Exercício, específica para esse público.

Nessa condição, acreditamos que o Documento Referencial vem a ser não só um importante e necessário produto institucional, mas, também, uma importante e necessária contribuição à comunidade acadêmica e à comunidade dos demais Institutos Federais de Educação do Brasil, em especial, por ser fruto da análise de dados cientificamente coletados, *interpretados e compreendidos* de forma conjunta - pesquisadores-partícipes – sob a ótica contextual tecida em todo este *corpus* e delineada, principalmente, pela profundidade da pesquisa que, embora tenha se valido da utilização de vários instrumentos (*bricolagem*), preservou o caráter unitário do fenômeno. Enfim, o método escolhido, entendido também como caminho de aprendizagem, foi rigorosamente aplicado e nos rendeu como resultado o Documento Referencial para a construção de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano, que traz em seu bojo um *dever de possibilidades de trilhas diferentes e diversas*.



II

**DOCUMENTO REFERENCIAL PARA
POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE EM EXERCÍCIO NO IF BAIANO**

Para as coisas importantes, nunca é tarde demais, ou no meu caso, muito cedo, para sermos quem queremos. Não há um limite de tempo, comece quando quiser. (Filme: O curioso caso de Benjamin Button, 2008)

Associo o IF Baiano ao Benjamim Button, uma instituição que nasceu velha, mas com condição ímpar e singular de se rejuvenescer. (A autora)

VOCATIVO À LEITURA

O presente Documento é fruto de rico processo de discussão coletiva que envolveu docentes, Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), Pedagogos, representantes gestores do IF Baiano, com significativa participação do *campus* Guanambi – nosso campo-piloto de pesquisa e recorte contextual, que, em uma incursão investigativo-interventiva diferenciada no contexto do *acontecer* docente do IF Baiano, provocou questionamentos, avançou os limites do academicismo, refletiu sobre conceber o espaço institucional como espaço aprendente da docência, veiculou espaços para que os discursos fossem pronunciados, registrados, escutados, refletidos e compreendidos. Tudo isso, resultado de uma pesquisa de intervenção que, muito além do que aplicar estratégias de coleta de dados, mobilizou um estimulante debate sobre o processo de *tornar-se* professor no IF Baiano, em que profissionais, oriundos de formações outras – bacharéis e tecnólogos, tornam-se professores no exercício da própria docência.

Foram múltiplos os caminhos percorridos e os itinerários demandados, transitando pelas veredas das interrogações fenomenológicas e da compreensão, sendo que, *entre* uma e outra, nas fronteiras permeáveis do *acontecer* da pesquisa, a tríplice ambiência cenário-demanda-proposições permitiu-nos desenhar como ocorre a construção do identitário docente do IF Baiano, garantindo um movimento ininterrupto entre referentes (professores, documentos institucionais e fundamentos epistemológicos e metodológicos) e referenciais (frutos da compreensão.)

Docência no IF Baiano: o *tornar-se* professor. Foi este o tema que, com sua aparência simples [engana-se quem pensa que ele é], nos moveu para os altos relevos da *complexidade* Moriniana, exigindo-nos *escuta*, *interpretação* e *compreensão*, andando de mãos dadas, respectivamente, com Monteiro & Biato (2008) e seus *gestos otobiográficos*; Heidegger (2005), com sua *compreensão interpretativa* dos sentidos, dos *modos de ser* e com Gadamer (2002), trazendo a proposta de *compreensão* para o campo da formação.

Aqui, apostamos em um texto que configura-se como uma tentativa ousada de mesclar os padrões textuais acadêmicos com os referenciais dos textos técnicos usuais no campo profissional, de modo que em cada capítulo, pudéssemos anunciar de forma referenciada alguns movimentos organizacionais, neste *corpus*

denominamos de *etno*-movimentos, que significam um vocativo ao IF Baiano para a necessidade do refletir sua própria história, mover-se e alterar-se internamente, por meio da compreensão dos fenômenos internos, os quais encontram-se em conflito devido aos macro-movimentos organizacionais externos, no decorrer do texto elucidados.

Trata-se, pois, de um Documento Referencial que traz por assinatura as interpretações vivenciais do campo de pesquisa e a qualificação dos dados da história institucional documentada - Relatórios, Documentos técnicos, Documentos orientadores - do IF Baiano, cujo conteúdo vai além das proposições, ele vocaciona para mobilização de Políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício, perpassando por reflexões fundamentadas e implicadas pelos aspectos da organização institucional, enquanto instituição aprendente; dos processos e implicações do *tornar-se* professor; das políticas de formação que não podem ser apenas pensadas de forma pragmática, precisam ser demandadas das vivências, com vistas à significação, aceitação e legitimação da pertinência; das identidades como constructos do acontecer institucional e que fazem desse espaço um complexo multirreferencializado; e, por fim, da política como protagonismo organizacional, que demanda criação de redes como vieses providos de planejamento e intencionalidades outras em prol da valorização e do desenvolvimento profissional da atividade docente na EPT.

Chamamos atenção para o caráter provocativo do *corpus* textual que busca inspiração em Nietzsche (2008) e na a epistemologia nascente e fundante a cultura docente pulsante na fala, nos depoimentos escritos em diários de encontro e em áudio coletados no decurso de toda a pesquisa, junto aos partícipes, em especial no transcurso dos Grupos Dialogais, inerentes à Proposta Piloto¹² de Formação Pedagógica em Exercício, realizada no *Campus* Guanambi.¹³ Íterim em que destacamos a valia dos relatos memorialísticos produzidos pelos partícipes, os quais, na tentativa de prestar uma homenagem ao *campus*, frente a quão valiosa contribuição, e, ainda, respeitarmos as questões éticas diante da garantia do

¹² Proposta Piloto, pois faz parte da pretensão e dos pressupostos do início de uma Política Institucional voltada para a formação docente no IF Baiano, a partir das contribuições deste Documento Referencial.

¹³ Guanambi, em tupi-guarani, significa "beija-flor". A escolha do topônimo, defende o historiador guanambiense Domingos Antônio Teixeira (1903-1976) no livro *Respingos Históricos* (Ed. Areembepe, Salvador-Bahia, 1967), deveu-se à grande quantidade de beija-flores que existiam em uma das baixadas. Em tupi-guarani, o correspondente para beija-flor é mais precisamente Guainumbi, de onde veio Guanambi. In: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/guanambi-ba/2793/>.

anonimato, os partícipes serão identificados apenas pelo termo TAE, acrescido do nome de flores (para os membros da equipe técnico-pedagógica) e professor (a), acrescido de nomes de pássaros, que, de certa forma, metaforizam o *modo de ser* de cada docente e, implicam no reconhecimento de que, assim como o *guanambi* (beija Flor), os partícipes *polinizaram* ou *semearam* este Documento com relatos sobre suas vivências e práticas pedagógicas formativas, colaborando para o abrandamento da aridez que predomina na produção de saberes no âmbito da formação de professores para a EPT.

Cumprе reiterar, a título de melhor compreensão de nosso propósito, a importância dos dados emanados do *campus* Guanambi – eleito como campo piloto de formação docente em exercício e recorte contextual do macro-campo IF Baiano. Tais dados vêm qualificar, aprofundar, autorizar e legitimar os dados oriundos da análise documental. Essa relação entre dados documentais e dados vivenciais foram engendrando deste constructo, o qual mais do que apontar possíveis ações, traz, em seu cerne, um anseio por diálogos mais efetivos e transformadores das fronteiras que dividem, em espaços de (inter)conexões capazes de fornecer subsídios ao planejamento estratégico de ações institucionais mais significativas e que sejam promotoras de melhorias principalmente no âmbito dos macroprocessos finalísticos da instituição – Ensino, Pesquisa e Extensão.

Faz-se necessário ponderar que, nesse contexto, buscamos não perder de vista o necessário investimento no empoderamento da atividade fim do IF Baiano que é o ensino, o qual deve ocorrer sem por em risco a indissociabilidade com a pesquisa (como forte auxiliar na construção do conhecimento) e com a extensão (necessária para estender as benfeitorias do conhecimento produzido à comunidade local e regional e à sociedade em geral, assim como para manter os processos de interação com essas esferas, retroalimentando o processo educacional). Mas como empoderar¹⁴ o ensino, considerando a indissociabilidade mencionada? Uma das possibilidades pode ser, certamente, compreendendo o sujeito responsável por ele e nele investindo no/para o exercício de sua função.

Nesse ínterim, com essa perspectiva de *compreender e investir* no processo significativo de *tornar-se professor*, por meio da formação docente em exercício,

¹⁴ Neste texto, *empoderar* apresenta-se como sinônimo de fortalecer, qualificar as ações de ensino.

tomamos como desencadeadores e mobilizadores deste intento os seguintes questionamentos, em duas perspectivas:

- Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano? (na perspectiva da compreensão)
- Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão? (na perspectiva do investimento)

Em outras palavras, por todo processo da pesquisa, buscamos compreender como os professores, no exercício da função docente, no IF Baiano, *tornam-se* professores. Aliado a isso, foram se enraizando, no sentido *rizomático*¹⁵ do termo, questionamentos outros que perpassaram pelos números e orçamentos para qualificação, condições de trabalho, pelos saberes acadêmicos, experienciais e profissionais, pela constituição do identitário profissional, pelos desafios da profissionalização docente, dentre outros.

Tais questionamentos são tratados no decurso deste Documento Referencial como intrínsecos ao processo do *tornar-se*, termo esse tão reiteradamente aludido em todo o *corpus* textual, e que traz uma complexa carga contextual basilada no pensamento nietzschiano de que as pessoas não se transformam, elas tornam-se aquilo que são, sendo que para “chegar a ser o que se é, pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é” (NIETZSCHE, 2008, p. 38). Daí, o objetivo de *pesquisar o processo da constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano, construindo, junto aos sujeitos da pesquisa, estratégias e referenciais para as políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente em exercício no IF Baiano*. O que conseguimos, com êxito!

Nesse movimento, não nos causou perplexidade a ausência de formação pedagógica do docente, o sentimento foi de surpresas motivadoras diante de *invenções pedagógicas* forjadas no acontecer experiencial individual e coletivo e, que a presença, ou não, da formação em nível de licenciatura, talvez não pese tanto quanto parece, uma vez que os nossos cursos de formação de professores não têm apresentado currículos que contemplem a EPT sequer como temática especial.

¹⁵ O termo sugere aquilo que encontra-se interconectado de forma imbricada; Aqui aludido na perspectiva de Deleuze e Guatari (1995).

Diante disso, o que nos cabe institucionalmente e cientificamente? Investigar, registrar, compreender, socializar e prover políticas de desenvolvimento dessas práticas, com espaços efetivos de reflexão das mesmas, como elementos de reconhecimento e desenvolvimento profissional.

Reiteramos que a invenção de novas práticas educativas, com uma pedagogia forjada na experiência aprendente, é muito importante, por isso e para além disso, torna-se crucial investir na reflexão sobre e a partir dela, pois é este movimento que as torna subsídios epistemológicos e conhecimentos socialmente válidos.

Aqui, ressaltam-se as tensões, as complexidades e os paradoxos, bem como suas implicações inerentes a um dos mais belos processos ontológicos: *o tornar-se, neste caso, professor!*

Enfim, o Documento está apresentado e, com ele, o convite e a nossa esperança de que seja efetivamente utilizado no âmbito das construções de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente, prioritariamente em exercício, entendido como espaço-tempo das crisálidas do acontecer [tornar-se] docente.

BREVE HISTÓRICO: (re) nascer Institucional

“A história dessa escola é minha história. Hoje sei que não dá para separar”.
(Professora Cuco. Depoimento/áudio, 2014)

Criado a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da consolidação da integração das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARC) da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, (re) nasce como uma instituição pluricurricular e multicampi, que visa oferecer educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Assim, o ano do nascimento do IF Baiano, coincide com o ano da comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quando o Presidente da República, Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, assina o Decreto-Lei nº 7.566. Inicialmente, foram criadas unidades Federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, dedicadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Somente no ano de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, assistimos a desvinculação das Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio para vincularem-se ao novo órgão que naquele ano nascia, cuja missão era a definição de políticas públicas para a área da educação.

No ano de 1959, já denominadas de Escolas Técnicas Federais, fruto da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

Naquele contexto de transformações e reordenamento da Rede Federal de Educação profissional, por força do Art. 3º da Lei 8.948/94, em seu § 4º, era declarada a garantia de que as Escolas Agrotécnicas que até então integrava o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderiam ser transformadas em

Centros Federais de Educação Tecnológica, considerando um processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, íterim em que destacamos que diante da mencionada Lei, Conforme Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano - PDI, (2009, p.6), “ com relação, com relação às políticas públicas definidas para o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a mesma trouxe grandes avanços”.

A partir de 2005, o Governo Federal lança a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção inicial de mais 64 novas unidades de ensino.

Em contrapartida, não bastava apenas expandir, era preciso o estabelecimento de diretrizes para o processo de consolidação da integração das instituições federais que compunha a Rede, agora denominados de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), o que ocorreu por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Cumpre informar que implantação dos IFET, somente ocorreu por meio de Lei específico, conforme também estabelecia o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

Dois anos depois da primeira, é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que previa ampliação o número de unidades 354 (trezentos e cinquenta e quatro) até o final do ano de 2010, com o intento de estar presente em todas as regiões do país, com oferta de cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sem perder de vista as demandas de desenvolvimento *loco-regional*. Conforme consta no PDI da Instituição (2009, p. 06),

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção sócio-educacional que se aproxima de um século de existência, tendo iniciado suas atividades como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas” e, hoje, configura-se como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações específicas que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho, através da vinculação da educação profissional e tecnológica à elevação de escolaridade do jovem e adulto trabalhador.

Aliado ao Processo de Integração Instituições da Rede Federal de Educação

Tecnológica, ocorria também, a exemplo do IF Baiano, a integração das unidades em forma de autarquia *multicampi* e pluricurricular, cujos *campi* estão subordinados a uma Reitoria. Autarquia essa, agora responsável por uma oferta mais abrangente, conforme elucidada pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

Assim nesse processo de integração, pode-se considerar que não só nasceu uma nova instituição, como também renasceram outras. O IF Baiano, inserido no Mencionado contexto histórico, integra a história de dez unidades oriundas de tempos e espaços diferenciados, os quais não podem ser ignorados, em especial quando tomamos como foco o objeto deste estudo que é a construção do identitário docente, o tornar-se professor. Tomando por fonte a Revista Bem Baiano¹⁶ (2014, p. 22), apresentamos abaixo, uma síntese contextual-histórica de cada local/*campus* do IF Baiano, os quais levam o nome da cidade onde se situam:

- **Bom Jesus da Lapa** - Situada a 796 km de Salvador, o município é conhecida pelo seu forte traço religioso – todos os anos, a cidade recebe milhares de romeiros movidos pela fé. Instalado em 2010, o *Campus*, oferece dois cursos técnicos: Informática e Edificações.
- **Catu** - Localiza-se no território de identidade Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte, a 78 km de Salvador, e é uma região caracterizada pelo desenvolvimento da indústria petrolífera, apesar de a agricultura familiar e a bovinocultura serem elementos essenciais da economia local. O *Campus* do IF Baiano em Catu tem origem na Escola Agrotécnica Federal (1895). Oferece seis cursos técnicos e dois superiores e uma pós-graduação.
- **Governador Mangabeira** - Localizado no Recôncavo Baiano, se encontra a 119 km da capital do estado. A cidade possui o centro mais novo do IF Baiano, implantado em 2011, o qual oferece o curso técnico em manutenção e suporte em informática.
- **Guanambi** - Localiza-se no território de identidade Sertão Produtivo, a 639 km de Salvador. A região é caracterizada pelo clima semiárido e o seu solo é propício para a plantação de feijão, milho, mandioca e algodão.

¹⁶ **Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**, Ano II. Número 02, Janeiro de 2014. Salvador – Bahia: Edição fechada em Janeiro/2014

O *Campus* do IF Baiano em Guanambi tem origem na Escola Agrotécnica Federal, fundada em 1993. São cinco cursos técnicos e três superiores.

- **Itapetinga** - Encontra-se no Centro-Sul baiano, distante 580 km de Salvador. Chamado por muito tempo de “A capital da Pecuária”, o município destaca-se na produção bovina, dispondo de um dos maiores rebanhos do Nordeste. O *Campus* oferta os cursos técnicos em agropecuária, em informática e alimentos.
- **Santa Inês** - Encontra-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, a 300 km de Salvador. É uma localização estratégica por integrar diversos produtos agropecuários e escoá-los para vários circuitos comerciais. A agricultura familiar é um dos principais eixos da economia local. O *Campus* Santa Inês do IF Baiano originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês (1996). Oferta quatro cursos técnicos e três superiores.
- **Senhor do Bonfim** - Fica no centro-norte da Bahia, a 375 km de Salvador. Faz parte de uma região importante, por agregar diversos arranjos produtivos, como a remanescente produção de minérios, além da agropecuária e da agricultura familiar. Essas atividades propiciam um dinamismo econômico, que impulsionam o desenvolvimento da região do semiárido baiano. O *Campus* Senhor do Bonfim do IF Baiano originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal (1993). Oferta três cursos técnicos, duas licenciaturas e duas pós-graduações.
- **Teixeira de Freitas** - É uma das cidades mais desenvolvidas do extremo sul da Bahia, e está a 900 km da capital do estado. O setor de serviços é destaque do município, ocupando grande parte de toda renda produzida. Oferece três cursos técnicos: Floresta, Agropecuária e Hospedagem.
- **Uruçuca** - Localiza-se no sul baiano, a 401 km de Salvador. Com clima úmido, o município está localizado na região onde se desenvolveu a próspera cultura do cacau baiano. O *Campus* Uruçuca é uma das unidades que se originou da antiga Escola Média de Agropecuária Regional da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), a EMARC – Uruçuca, fundada em maio de 1965. Foi o primeiro centro de pesquisas do cacau no mundo. Este ano [2014], além de cinco cursos técnico, passou a oferecer dois cursos superiores: tecnologia em gestão de turismo e agroecologia.
- **Valença** - Pertence ao Território de Identidade do Baixo Sul, a 274 Km de Salvador. Destaca-se, economicamente, pela agricultura familiar, a cultura dos mariscos e peixes, e pelo turismo, que contribuem para alavancar o desenvolvimento da região. São três cursos técnicos: agroecologia, agropecuária e meio ambiente.

Em suma, a história do IF Baiano está inexoravelmente imbricada com a história das unidades que o compõem. Assim sendo, a história do IF Baiano revela uma identidade multirreferencializada e plural que precisa ser estudada, significativamente pesquisada e compreendida como um constructo identitário composto por e produtor de identitários *outros*, a exemplo da docência, foco deste documento.



ETNO-MOVIMENTOS:

Dos referentes aos referenciais

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza (...). No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidade, descortina pluralidades. (IANNI, 2001, p.14, *apud* SALES et al, 2007, p. 39)

Os professores que não têm formação pedagógica vão reproduzindo aquilo que aprendem por tentativa e erro, com experiências que dão certo, experiências que não dão certo. E nesse decorrer, as coisas vão acontecendo. O IF Baiano precisa de uma política de acolhimento desse assunto. (TAE Cravo, Depoimento em áudio, 2014)



Etno-Movimentos Organizacionais

Construir um Documento que sirva de referência para necessárias políticas no âmbito de uma instituição educacional não é tarefa fácil, em especial quando se trata de um contexto com características diferenciadas e com marcas idiossincráticas multirreferenciadas tão convidativas à compreensão como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano e que, talvez por isso, não permite – e nem poderia permitir – um trabalho solitário quando o assunto é política institucional.

Privilegiando esse peculiar, o que aqui se apresenta é um referencial propositivo, fruto de etno-movimentos de idas e vindas reflexivas em busca dos referentes ideais para traçarmos coletivamente e coerentemente os referenciais que poderiam subsidiar a construção de Políticas Formativas em Exercício destinadas aos docentes do IF Baiano, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional, sem perder de vista a importância da dimensão pedagógica - indispensável ao fazer docente -, pondo em relevo o valor da experiência nesse processo.

É consenso que não há proposição que se sustente se não for fundada e fundante na/da compreensão do contexto para o qual se destina. Assim, compreender o IF Baiano, com atenção à Docência e às Políticas de formação em exercício para ela voltadas, foi essencial para imprimir credibilidade e denodo a este Documento.

Convém ressaltar que, assim como o IF Baiano, a docência também é uma construção identitária que no decorrer dos anos e das mudanças contextuais foram ganhando formas múltiplas e plurirreferenciadas que deixaram marcas muito nítidas do contexto, do lócus de trabalho.

Para fins de compreensão, entendamos a complexidade identitária do IF Baiano como um dos principais referentes que nos conduz a compreensão da constituição do identitário profissional docente que nele atua. A figura que se segue sintetiza as mudanças de nomenclatura que, mais do que isso, significou a mudança, por várias vezes, de estrutura, de delineamento pedagógico e social, de condições de trabalho, de perfil profissional e, conseqüentemente, de identidades profissionais que foram se modificando para atender às exigências da “nova” Instituição a que estava servindo.



FIGURA 2: Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
 Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf (2010, p.11)

A história das instituições que compuseram o rol do mencionado reordenamento desvela que sua estruturação sempre esteve vinculada à tentativa governamental de implantar um modelo educacional em que o desenvolvimento educacional estivesse atrelado ao desenvolvimento socioeconômico do país. Vinculação essa que vai deixando marcas identitárias muito perceptíveis em todas as fases expressas na figura acima, desde sua origem, em 1909, quando denominadas de escolas de aprendizes artífices, cujo objetivo era “prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência” (MEC/SETEC, 2008, p. 10) e, ainda, a qualificação de mão de obra e ao controle social, visto que funcionavam também como “instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista” (MEC/SETEC, 2008, p.13), perpassando, em 1930, pela supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, quando se constituíram como liceus industriais, passando, em 1942 a serem assumidas como escolas industriais e técnicas, configurando-se em 1959 em escolas técnicas federais, já com o status de autarquia.

No transcurso dessas alterações, chamamos atenção para a criação das Escolas Agrotécnicas Federais, conhecidas inicialmente como Escola Fazenda, as quais, no ano de 1967 deixaram de estar sob a responsabilidade do Ministério da Fazenda, sendo essa assumida pelo então Ministério da Educação e Cultura. Somente a partir do ano de 1976 torna-se possível vislumbrar a Base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em que no transcorrer na década de 1990 inicia-se uma gama de discussões, com novos atos e reorientações normativas sobre o perfil da oferta dessas instituições, com destaque para as definições estabelecidas

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e com os regramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e suas atualizações, bem como para o Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da mencionada LDB, estabelecendo como seria desenvolvida a Educação Profissional, considerando os cursos e programas, formas de organização, carga-horária, articulação com o Ensino Médio, dentre outros.

É importante ressaltar que, para cada mudança estrutural dessas Instituições, alteram-se normativas que vão além de aparatos legais, envolve questões que perpassam pelo currículo, pelo identitário organizacional e de cada profissional, o que implica na necessidade de se regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientem o fazer pedagógico para atender os objetivos estabelecidos, os quais também se modificam a cada reordenamento.

Nesse ínterim, chamamos atenção para a Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica) e nº 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que consideramos um marco legal de grande importância para ratificar as especificidades da EPT em relação à Educação Básica. Tal Resolução veio imprimir mais densidade ao fazer educacional nos espaços em leque, em especial, por considerar as transformações de cunho macro trazidas pela Lei 11.892/2008 - que criou os Institutos Federais.

Todas essas transições deixaram aspectos fronteiros frente ao identitário profissional docente, em que os professores se expressam inquietos diante da situação de muitas vezes não saberem qual, de fato, é o objetivo esperado institucionalmente de seu trabalho, dado as inúmeras mudanças e exigências, bem como a diversificação dos cursos que são ofertados, para os quais, nem todos os professores receberam formação específica para lidar com algumas peculiaridades, conforme atestam os depoimentos de professores partícipes dos grupos dialogais. Em seus depoimentos temos algumas pistas sobre isto,

A gente sente (essa) dificuldade sim! A gente observa isso nas disciplinas. Quem é das disciplinas de Base Comum, não se identifica cem por cento com a ideia de que o menino vem para cá para ser um técnico, se identifica com o vestibular. Eu acho que a dificuldade de formar uma identidade é essa, porque a gente vai para sala de aula, nós que somos da base comum, não para preparar o técnico, não temos essa cultura e sei que não sou uma exceção. Eu não estou preparando o técnico! Eu estou preparando o

menino para o Enem do ano que vem. [...] Então, a gente precisa, primeiro, criar a ideia de formação da formação técnica profissional. (Professora Mandarin. Grupos Dialogais/Depoimento em áudio, 2014)

Mas nós somos uma escola técnica! Se o professor da Educação Básica quer formar para o Enem, nós da área técnica, a gente combate isso. Nós queremos jogar o menino no mercado de trabalho. Hoje a gente pode até mudar a visão porque nós temos cursos superiores. Então o Enem é uma realidade nossa. (Professora Tangará. Grupos Dialogais/Depoimento em áudio, 2014)

Tais depoimentos desvelam uma problemática conjuntural que se instala em todos os *campi* do IF Baiano: os docentes, em especial aqueles que presenciaram os processos de transição oriundos dos reordenamentos da Rede Federal, sentem-se sem um referencial para suas ações pedagógicas, uma vez que não temos registros institucionais de que houve iniciativas para formação docente em exercício que atentasse para essas questões.

Em contrapartida, isso não implica que não realizam um bom trabalho; ao contrário, apenas não há um consenso sobre o “para quê” do ensino, o qual incide em referentes identitários institucionais, que demandam reflexões, e na didatização¹⁷ de alguns processos que, na invenção da práxis cotidiana, compuseram-se “pedagogias” que precisam ser epistemologicamente e culturalmente refletidas, compreendidas e, conseqüentemente, reconhecidas. Tais elucidações são evidentes no Relato do professor,

Eu não sou licenciado e nunca tive formação pedagógica, mas isso não me torna nulo da capacidade de inventar minha pedagogia, de criar minhas práticas. Elas poderiam ser melhores. Claro! Como toda prática sempre pode ser. Mas elas são as minhas práticas, feitas com responsabilidade e com as condições de trabalho, de formação e de experiência que me foram dadas. (Professor João de Barro. Relato escrito, 2014).

É nessa capacidade de inventar a própria prática, com responsabilidade, que também reconhecemos mais um referente para que nos *ethno*-movimentos organizacionais sejam acolhidos como referenciais a promoção de eventos de formação em exercício que garanta aos docentes melhores condições de trabalho, de formação e de multiplicar suas experiências criadoras, com vistas à melhoria, ainda mais, de suas práticas. No contraponto desse quadro, os Relatórios de

17 Trata-se do processo de transformação dos conhecimentos, ao criar e desenvolver situações de aprendizagem de forma que tais conhecimentos sejam passíveis de ensino nas escolas (PENA, 2014). Processo melhor explicado no II Movimento.

Gestão¹⁸ dos últimos exercícios apontam que poucos foram os eventos formativos que tiveram foco na formação com temáticas voltadas para o ensino ou para o fator pedagógico de uma forma geral. Em 2010 e 2011, por exemplo, ao analisarmos os eventos de capacitação, dos quais vinte dois foram promovidos no primeiro ano e cento e quinze no segundo, pouquíssimas foram as ocorrências de eventos com foco no ensino ou na formação na área de educação, propriamente dita, conforme observamos nos Gráficos 3 e 4 a seguir.

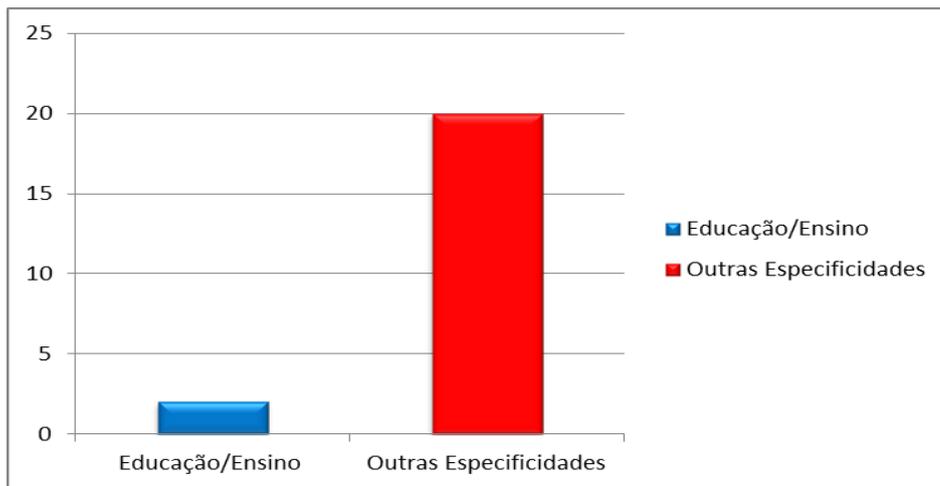


GRÁFICO 3 – Eventos de capacitação interna/externa, 2010 – quantitativo de eventos por área
Fonte: Resultado do Estudo/ Relatório de Gestão IF Baiano (2010)

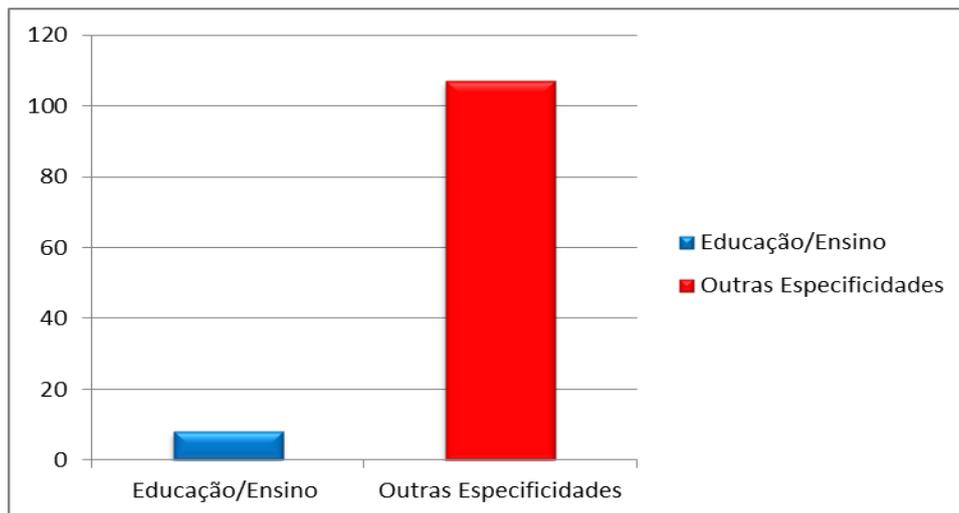


GRÁFICO 4 – Eventos de capacitação interna em 2011 – quantitativo de eventos por área
Fonte: Resultado do Estudo/ Relatório de Gestão IF Baiano (2011)

¹⁸ Foram analisados os Relatórios de Gestão do IF Baiano referentes aos exercícios de 2009 a 2013, sendo que o referente ao ano de 2014 ainda será emitido para aprovação no mês de março de 2015. Cumpre lembrar que os dados não têm a mesma estrutura nos relatórios; por isso, não tivemos condições de fazer um comparativo em determinadas situações, além disso, pouco consideramos do Relatório de 2009, visto que a consolidação da unificação das unidades escolares que hoje compõem o IF Baiano ainda não havia sido efetivada.

Os dados explícitos nos gráficos reforçam a ausência de políticas institucionais que acolham a formação pedagógica em exercício como uma prioridade. Isso é digno de preocupação, pois a missão institucional prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI¹⁹, equivalente ao período 2009-2013, aponta para um fazer educacional que não pode estar desatento do papel do professor que, enquanto educador, mais que um técnico, precisa estar preparado para conseguir efetivar, com qualidade, o que é proposto neste documento,

Oferecer educação profissional de qualidade, pública e gratuita; em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

(IF BAIANO, PDI, 2009, p.11)

O que causa preocupação é que essa missão é posta a uma nova Instituição que, até um ano antes, tinha outras missões, outro identitário organizacional e, assim sendo, outros identitários docentes, os quais não tiveram tempo de se (re)organizar para enveredar por esses novos e múltiplos fazeres, fundados sobre velhas bases, cujo objeto missionário era oferta do ensino técnico.

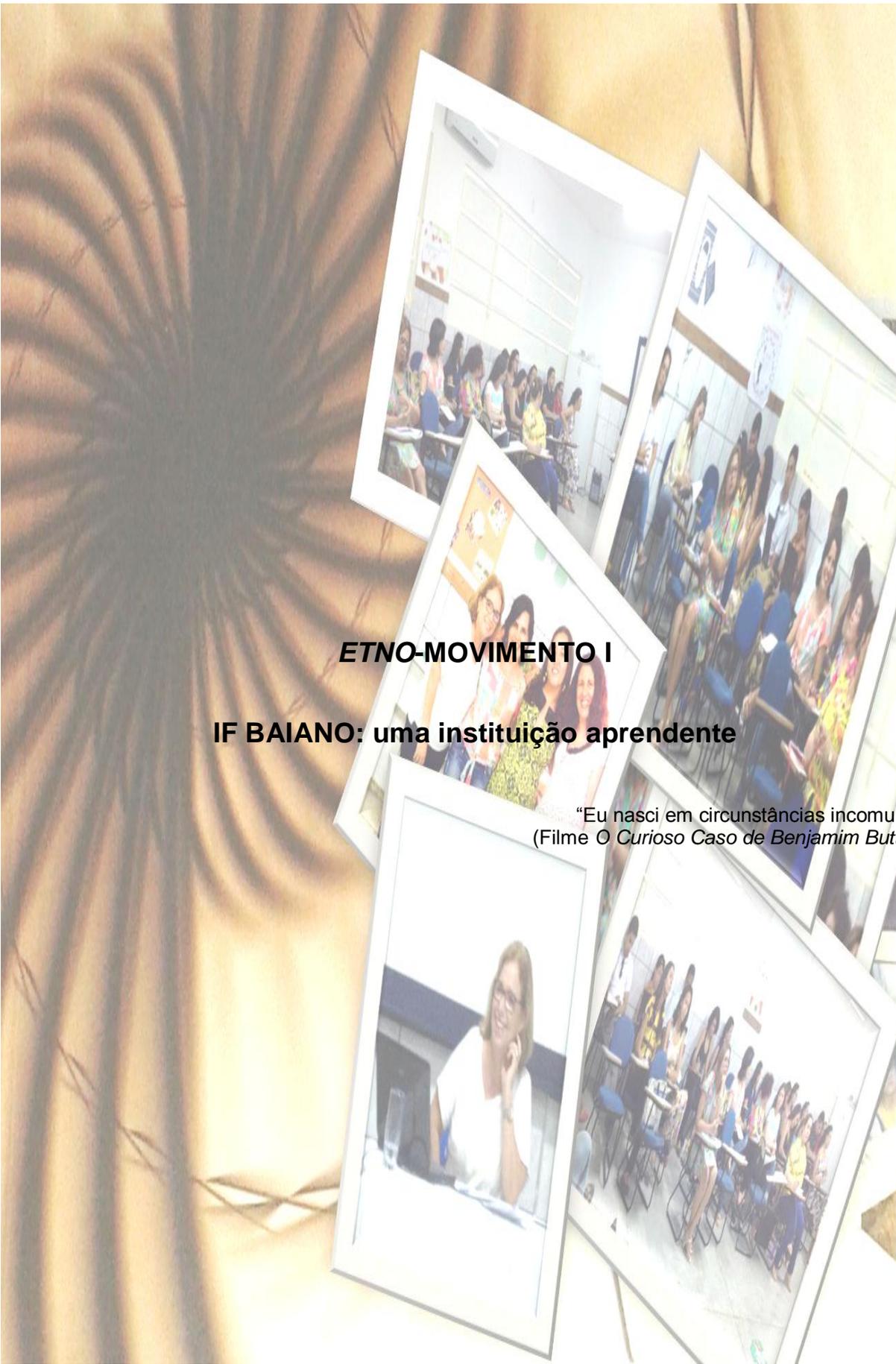
Cumprir ressaltar que o PDI 2015-2019, em vias de *referendum* pelo Conselho Superior, já oferece sinais motivadores de abertura e acolhimento de perspectivas e metas no âmbito da formação de formadores e inovações pedagógicas, em especial por contar com o diferencial do Projeto Pedagógico da Instituição (PPI). Nele encontramos a seguinte indicação,

Os Cursos de Formação Pedagógica para Formadores têm como objetivo fornecer aos educadores do IF Baiano os instrumentais adequados para exercerem a atividade educacional com excelência. [...] A intenção do IF Baiano é de que, com a participação nos processos formativos supramencionados, a atuação desses profissionais seja qualificada, tornando-se mais eficiente, contribuindo assim para um fazer pedagógico mais atrativo e inovador. (IF BAIANO, PDI, 2015, p.101)

Nessa tessitura, percebemos *etno*-movimentos organizacionais que se efetivaram, a partir do reordenamento institucional, mencionado anteriormente. Entretanto, visualizamos a necessidade de *etno*-movimentos outros que se pautem no reconhecimento dos referentes que se apresentam dentro do próprio fazer institucional, de modo que deles extraiamos os referenciais para as políticas

¹⁹ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) utilizado para análise refere-se ao período 2009-2013 e também ao período de 2015-2019 está aprovado *ad referendum*, em virtude de o espaço temporal da pesquisa acolher o período de Criação dos Institutos até o corrente ano.

moventes de transformações necessárias. Ressaltamos que, neste Documento Referencial tomamos como principal referente para proposições políticas, os docentes, os quais, em sua maioria, *tornam-se* professores, no exercício da docência no IF Baiano.



ETNO-MOVIMENTO I

IF BAIANO: uma instituição aprendente

“Eu nasci em circunstâncias incomuns.”
(Filme *O Curioso Caso de Benjamin Button*)

Um curioso caso

IF Baiano é uma Instituição que completa em 2015, 06 anos de criação, então, ainda a considero nova, com muito, ainda, para fazer [e aprender]. (Professora Rouxinol. Relato escrito, 2015)

Considerando o IF Baiano como um contexto institucional aprendente, não visualizamos uma atitude de adaptação que se utilize da formação, prioritariamente pensada para o atendimento dessa demanda, como principal instrumento de aprendizagem para lidar com essa realidade, de modo a “*rejuvencê-la*”²⁰ e, paulatinamente, prover condições para o atendimento da missão posta. Essa situação incide justamente na inquietação do docente que, diante de tamanha e brusca reviravolta no identitário institucional, ainda não se percebe nele inserido e demonstra desconhecer os objetivos que deveriam nortear seu fazer educacional:

A minha inquietação, a minha angústia profissional é que, quando ainda éramos escola Agrotécnica, havia um foco, um objetivo claro do que teríamos que fazer, do que teríamos que ensinar. Agora, eu, que já passei por diversas qualificações em nível até de doutorado, depois de mais de dezoito anos de profissão nessa escola, me sinto perdida. Não sei como ensinar da forma que querem que eu ensine, **nunca tive formação pra isso e nem me atentei que isso era preciso**. Então, vou fazendo do jeito que eu sempre fiz, com a minha segurança **e tem dado certo para os alunos que querem ser técnicos, que querem uma profissão**. (Professora Cuco. Depoimento/áudio, 2014) (Grifos nossos).

Este depoimento vem corroborar a premissa de que mudaram-se os nomes, multiplicaram-se os fazeres, lançaram-se novos documentos e diretrizes, mas não lançaram um olhar e um fazer político-institucional sensível para os profissionais que, de fato, movem o processo de ensino e aprendizagem, e que movem os condutos para a missão institucional – os docentes. Sendo que esses, em especial àqueles que vivenciaram várias fases do reordenamento, continuam materializando sua docência orientada pelos objetivos da estrutura organizacional anterior.

O perfil de oferta do IF Baiano, segundo o *site* da Instituição²¹, caracteriza-o como uma instituição pública de educação básica e superior especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, com oferta de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja cursos técnicos integrados - para quem

²⁰ Termo utilizado fazendo uma analogia com a história do homem que nasceu velho e rejuvenesceu, retratada no Filme *O Curioso Caso de Benjamin Button* (Estados Unidos, David Fincher, 2008).

²¹ Caracterização conforme informações extraídas da página oficial do IF Baiano. http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/?page_id=835 Acesso em 12/12/2014.

ainda não concluiu o ensino médio cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio - presencial ou EaD - para quem já concluiu o Ensino Médio; cursos de graduação de: tecnologia, bacharelados e licenciaturas e pós graduação - especialização *lato sensu* -, ressaltando que, recentemente, o IF Baiano conseguiu autorização para ofertar o seu primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* -Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido -, o qual será efetivado no *campus* Guanambi.

Essa multiplicidade de oferta faz do IF Baiano um *lócus* de múltiplas formas de atuação docente, o que implica na compreensão da dificuldade de se instaurar prioridades quando o assunto é políticas e investimentos no âmbito da formação docente em exercício.

Além disso, outro fator que merece destaque no âmbito desse decurso aprendente institucional é a oferta de cursos de licenciaturas conforme prevê a Lei de Criação dos Institutos Federais e Estatuto do Instituto, a partir dos objetivos institucionais estabelecidos, mencionados no PDI do IF Baiano, qual seja,

VI - Ministar em nível de educação superior:

b) **Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica**, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (IF BAIANO, PDI, 2015, p.15) (grifos nossos)

Desse objetivo, que neste momento pomos em destaque em relação aos demais, depreende-se a ideia de que o investimento em formação de professores para atuar com a formação de outros professores requer um direcionamento das políticas de formação para o tema ensino/educação/didatização do conhecimento técnico-científico, principalmente diante do fato de o IF Baiano ofertar cinco licenciaturas - Química, *Campi* Catu e Guanambi; Biologia e Geografia - *Campus* Santa Inês; Ciências Agrárias e Ciências da Computação, *Campus* Senhor do Bonfim.

Dessa situação denota-se que temos professores, formadores de outros professores que tiveram uma formação limitada ou não tiveram nenhum tipo de formação voltada para as especificidades da docência.

Dado esse quadro, o que os dados da pesquisa revelaram foi um quantitativo/percentual mínimo de servidores que participam de eventos formativos que coadunem com essa demanda, conforme visualizamos no Gráfico 5,

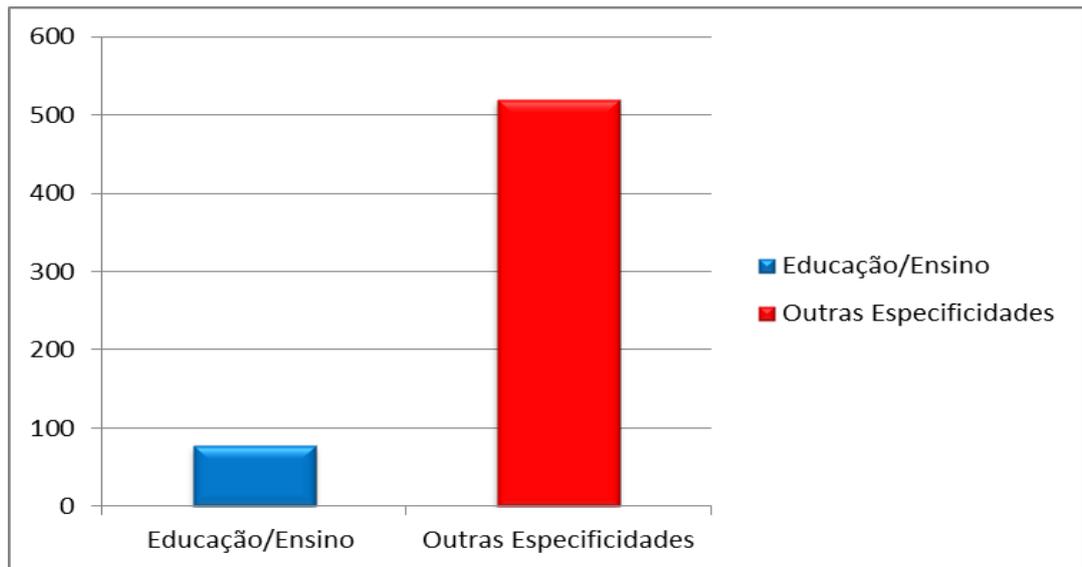


GRÁFICO 5 - Quantitativo de servidores que participaram de eventos de capacitação externa (cursos, congressos, simpósios, oficinas) por área.

Fonte: Resultado de Estudo/ Relatório de Gestão IF Baiano (2011)

À guisa de explanação, no ano de 2011, dos quinhentos e noventa e sete servidores que participaram de eventos de capacitação externa, apenas setenta e sete participaram de eventos que tinham foco na Educação, ou na área do ensino propriamente dito e, pautando-nos em análises frente aos editais de apoio à qualificação, bem como nos critérios para liberação de apoio institucional, nada consta sobre a priorização de atividades formativas que tenham como foco a educação/ensino/fator pedagógico.

Perante o mencionado, é notório que as macromudanças promovem movimentos internos, ou etno-movimentos, como assumido neste texto. Movimentos estes que precisam ser observados, registrados e compreendidos. Neste Documento, entendemos o IF Baiano como uma instituição aprendente, cujo modelo organizacional ainda requer mais significância contextual e requer também o cruzamento de fronteiras, no sentido aludido por Silva (*in SILVA et al*, 2014, p.88) em que “ ‘cruzar fronteiras’, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades”.

O mover-se por diferentes identidades ocorreu, todavia, questiona-se o que esse movimento *alterou* na instituição e, conseqüentemente, naqueles que a ela estão ligados, atentando, neste particular, para as implicações do aprender/alterar institucional na construção da identidade docente.

Neste cenário, incumbe-nos institucionalmente a tentativa de produzir pautas referenciadas para Políticas Institucionais de Formação Docente em exercício que

acolham a compreensão existencial do contexto como ponto de partida *curriculante*, de modo que,

Não pode dispensar também, o questionamento sartriano sobre ‘o que devemos fazer com o que fizeram de nós’, como seres em que a existência já é formação, mas que também demandam como pauta educacional contemporânea uma formação cultural e socialmente referenciada na participação democrática qualificada. (MACEDO, 2010a, p.224)

Sobre a mencionada participação democrática qualificada, é corrente no IF Baiano a prática da construção coletiva dos Documentos que regem e basilam o fazer institucional tanto administrativo, quanto pedagógico, conquanto são recorrentes as reclamações quanto a falta de efetividade dos mesmos.

A questão é, *Por que, se são construídos pelos próprios usuários, geralmente, em sua maioria, por representações do corpo docente?* A resposta não delonga a apresentar-se: ainda não reconhecemos a fragilidade de determinadas ações que se amparem na tentativa de estabelecer uma identidade institucional, é preciso reconhecer que institucionalmente temos uma identidade multirreferencializada e repleta de “efeitos de fronteiras” (HALL, *in* SILVA *et al*, 2014, p. 106) que não podem ser omitidos não só nos documentos, mas em todo o efetivar-se institucional, principalmente no domínio da docência.

Na atual conformação organizacional, em que ainda reconhece-se - e deve sempre reconhecer-se – como aprendente, é sintomática a ausência do *tripé* ensino-pesquisa-extensão no entendimento da atividade fim do Instituto. O resultado das análises apontou para a impossibilidade de pensar em qualidade educacional, enquanto os processos de qualificação não estiverem organizados para perceber e trabalhar em prol do conceber uma harmonia nos investimentos formativos, de forma que um componente deste *tripé* não esteja sobrepondo de forma acentuada sobre o outro, desarticulando a possibilidade de, por meio da formação, fazer os nexos que nos faltam institucionalmente.

Associando o mencionado ao campo da docência, não se pode perder de vista a ideia de que,

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.186)

Com o propósito de compreendermos o universo orçamentário e qualificarmos tais informações quanto à significação das mesmas na esfera da consolidação dos investimentos em formação, apresentamos o Quadro 1 com dados financeiros²² dos últimos cinco anos do IF Baiano.

Tais dados aliados à leitura reflexiva de tudo o que até então foi mencionado, permite-nos visualizar uma carência de um processo de gestão de recursos designados para investimentos em qualificação, pautado em parâmetros avaliativos com indicadores definidos e intimamente relacionados com o constructo identitário institucional.

QUADRO 1
Dados Orçamentários dos investimentos em Qualificação e/ou Capacitação

ANO	DOTAÇÃO (R\$)²³	GASTOS (R\$)	RESTANTE (R\$)
2010	R\$ 180.000,00	R\$ 83.689,00	R\$ 96.311,00
2011	R\$ 400.465,00	R\$ 222.212,63	R\$ 178.252,37
2012	R\$ 978.315,00	R\$ 566.680,82	R\$ 411.634,18
2013	R\$ 727.020,00	R\$ 475.297,04	R\$ 251.722,96
2014	R\$ 643.923,00	R\$ 278.051,67	R\$ 580.347,52

Fonte: Resultado de Estudos, 2014. Relatórios de Gestão IF Baiano (2010-2013). Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP. <https://www1.siop.planejamento.gov.br/acessopublico>

Objetivando melhor compreensão dessas informações, apresentamos o Gráfico 6 que traz os investimentos mencionados, efetivados na sequência dos anos de 2010 a 2014.

²² Os valores referentes aos gastos em 2014 tem como fonte a Diretoria de Planejamento e Orçamento, em que apresentou os valores que estavam empenhados, sendo que no SIOP, até o dia 18 de janeiro, constava como pago, o montante de R\$ 365.871,33.

²³ Considere a Dotação como o somatório dos recursos destinados às seguintes ações: 2010: Programa 1067 / ação 4572; 2011: Programa 1067 / ação 4572; 2012: Programa 2030 / ação 20RJ, Programa 2031 / ação 6358, Programa 2109 / ação 4572; 2013: Programa 2030 / ação 20RJ, Programa 2031 / ação 6358; 2014: Programa 2030 / ação 20RJ, Programa 2031 / ação 6358

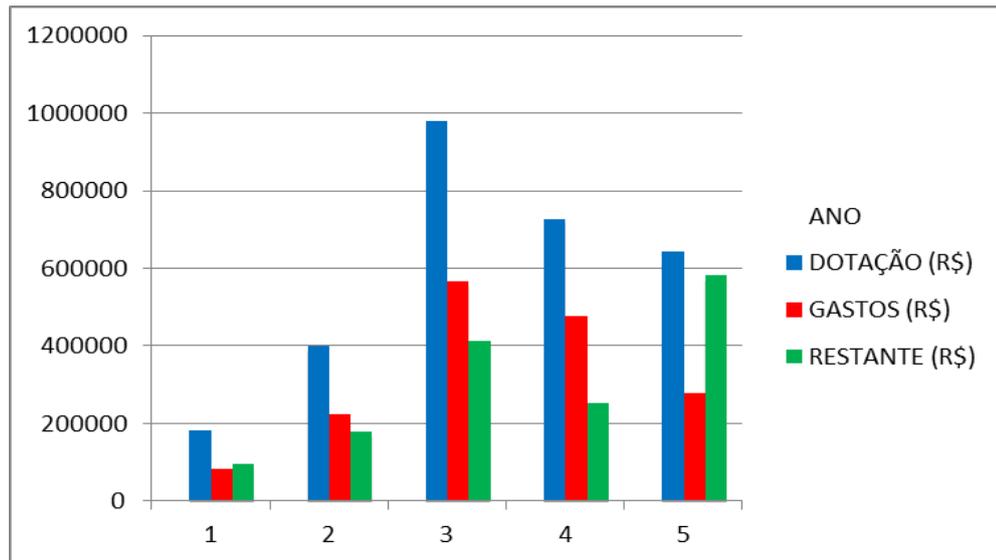


GRÁFICO 6 - Dados Orçamentários/investimentos em Qualificação e/ou Capacitação no período/sequência 2010-2014.

Fonte: Resultado de Estudos, 2014. Relatórios de Gestão IF Baiano (2010-2013); Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento – SIOP - <https://www1.siop.planejamento.gov.br/acessopublico>

Ao contrastarmos os dados do Gráfico 6 com os gráficos anteriormente apresentados, constata-se que pouco foi investido em formação para o campo da Educação, da Didática e/ou do Ensino. Esse pouco investimento, para os docentes – foco deste estudo - os quais, em sua maioria, reiteramos, tornam-se professores no exercício da docência, representa um sério prejuízo no sentido da luta histórica pela valorização e pela profissionalização da atividade docente, em outras palavras, instala-se um prejuízo institucional em se garantir investimentos na qualificação da profissão docente e, conseqüentemente, da docência.

Sob esse prisma, retomamos as asseverações de Pimenta e Anastasiou (2010) já mencionadas, reiterando que a formação do professor deve se dar no âmbito dos conhecimentos científicos de seu campo, mas também lhe cabe a formação do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática e, conforme aduz as autoras “requer investimentos acadêmicos [e] nela [a formação] se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.186).

A preocupação posta redobra sua legitimidade e pertinência quando atentamos para uma realidade de dados institucionais que, em termos de Relatório de Gestão e, em termos de dados constantes nos sistemas de informações sobre operações orçamentárias, não há uma especificação clara de qual o quantitativo de docentes está inserido no quantitativo de servidores partícipes dos eventos

formativos que tinham como foco a Educação/Ensino. Isso implica na inferência de que se ponderamos como poucos os quantitativos e consequentes percentuais de investimentos/participações em eventos formativos na área elucidada, eles ainda são menores se considerarmos apenas a categoria docente, visto que, no IF Baiano, assim com em todas as instituições de Educação que compõe a Rede Federal de Ensino, temos duas categorias profissionais: Técnicos Administrativos em Educação - TAE e Professores.

Como este texto trata-se de um Documento Referencial, não poderia eximir-se desse esclarecimento, em especial em virtude de ser sintomática a ausência de um censo institucional efetivo que contemple de forma categorizada as informações até então apresentadas e, por mais que o estudo que culminou neste Documento tenha se valido de múltiplas estratégias para suprir a ausência do que institucionalmente não temos de forma organizada, não foi possível, quanto aos dados apresentados, limitar-se apenas aos docentes, pois, apesar das inúmeras estratégias implantadas, nos esbarramos na constatação de que vivenciamos um contexto institucional pouco respondente. Este dado, inclusive, é referência mor para um dos referenciais apresentados no final deste capítulo.

Retomando o aspecto da profissionalização docente, cumpre ressaltar que, o que os autores aludem como formação profissional continuada, mencionaremos aqui, como formação profissional em exercício, a qual neste documento assumimos como um dos principais aspectos responsáveis pelo Desenvolvimento Profissional em Exercício. Então, considerando o IF Baiano como uma nova instituição que se inclui no contexto de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, concordamos com Souza e Nascimento (2013, pp. 411-412) quando afirmam que

Temos, [...] uma nova instituição, com um novo perfil, um novo currículo, um novo projeto político-pedagógico e com um quadro de servidores jamais imaginado há algumas décadas. Essa realidade é alvissareira, não podemos negar, mas, em meio ao deslumbramento, esquecemo-nos de que uma boa parte desses milhares de docentes dos IFs, senão a maioria deles, não tem um curso de formação profissional para a área da educação. [...] Muitos desses docentes nunca participaram de eventos ou cursos que oferecessem subsídios para as suas ações como docentes.

Em complemento, na tentativa de compreender a realidade universal dos Institutos Federais no localismo contextual do IF Baiano, vamos percebendo que para além da competência científica, é preciso competência pedagógica para o

atendimento das especificidades da EPT. Os próprios docentes admitem a necessidade de formação e demonstram preocupação para com os colegas de categoria,

Apesar da minha formação em licenciatura e experiência no magistério anterior à minha entrada no IF Baiano, tenho necessidade de formação, sobretudo pelo cunho interdisciplinar de alguns cursos, penso, com preocupação, em tantos outros colegas bacharéis e sem formação nem experiência em ensino. (Professora Pintassilgo. Relato escrito, 2014)

Vale esclarecer que na perspectiva da profissionalidade ou profissionalização, é muito importante para o desenvolvimento profissional docente, que a instituição aprenda a lidar com as especificidades do constructo identitário dessa categoria que não se identifica como pertencente à Educação Básica e nem à Educação Superior, mas que seu fazer engloba aspectos desses dois níveis de ensino, visto que a carreira em que estão inseridos – professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – abrange múltiplas atuações.

Outro dado que cabe olhar sensível da instituição é o fato da assunção da docência como profissão por parte do professor, pois ainda percebemos um autodenominar-se “agrônomo professor” e não professor da área de agronomia, “Zootecnista que dá aulas” e não professor de zootecnia, “médico veterinário” e não professor dessa área. Isso é compreensível, tendo em vista que tais profissionais não se formaram para ser professor, mas *tornaram-se*,

Quando assumi a docência, era bico mesmo, até poder atuar na minha real profissão. Tinha acabado de me formar em Zootecnia e com o mestrado já em andamento. Achei propostas de emprego para atuar em minha formação que é minha profissão, mas era longe demais de minha residência. Então apareceu esse concurso em que poderia exercer minha profissão, mas como professor. O complicado é dar aulas em vários níveis de ensino [...]. Hoje gosto do que faço, mas sinto que falta algo pra melhorar. Mas, com tudo isso, me considero um bom professor. (Professor Pardal. Depoimento escrito. 2014)

O depoimento deste docente chama-nos atenção para a necessária reflexão sobre o reconhecimento da docência como profissão. Nesse sentido é pertinente a diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade, assim entendida,

A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como **categoria profissional**. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades requeridas pelo modelo de desenvolvimento vigente (O que explica o senso comum a respeito de que o docente [...] necessitaria apenas conhecer sua área de atuação para ser bom professor), a profissionalidade envolve ter a capacidade para conceber

e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade. (CAVALLET, 1999 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.196) (grifos nossos)

Existe nessas asseverações uma necessidade latente de Políticas institucionais que objetivem o desenvolvimento profissional do professor, sendo que o mencionado desenvolvimento profissional deve vir carregado de “intenção sistemática de melhorar a prática profissional” e se desenvolver como um conceito que não desconsidere a valia de um “diagnóstico técnico, ou não, de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p.47).

Referenciais Propositivos

Perante o mencionado neste capítulo, a guisa de considerações propositivas, elegemos como referenciais para Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano, no âmbito organizacional, as seguintes ações:

I - Construção de um processo de gestão e de emprego de recursos pautado em parâmetros avaliativos com indicadores definidos e intimamente relacionados com a compreensão do constructo identitário institucional;

II – Implantação de Censo Institucional efetivo que contemple de forma categorizada as informações não só cadastrais, mas, também, dados sobre os aspectos e demandas formativas dos servidores, Docentes e TAE, de forma não agregada, facilitando e subsidiando a proposição de ações a serem incluídas nos Projetos Formativos, em especial no Plano Anual de Capacitação; Censo esse que poderá complementar e/ou significar as informações do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso), de responsabilidade do INEP, obrigatório às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, desde março de 2014, por meio da Portaria MEC nº 197, de 7 de março de 2014;

III – Reavaliação do conceito e da construção dos Relatórios de Gestão para além da prestação de contas aos órgãos superiores, de modo que sejam utilizados como instrumento de avaliação e compreensão qualitativa da práxis institucional;

IV - Organização de forma sistemática e categorizada dos dados inerentes aos eventos formativos internos e externos, bem como o investimento orçamentário, de modo que fique transparente o foco dos investimentos destinados à qualificação e capacitação dos servidores docentes e Técnicos;

V - Implantação do Observatório da Docência do IF Baiano, como instrumento de

acompanhamento das ações e anseios dos profissionais com vistas ao desenvolvimento da profissionalização docente;

VI - Consolidação de estratégias de diálogos e diagnósticos efetivos sobre como se desenvolve a docência nos *campi* e prover formas de investir na qualificação pedagógica da mesma, com foco na atividade de ensino;

VII - Compreensão institucional da docência como uma atividade que demanda conhecimento no campo técnico-científico, no campo da produção e pesquisa, mas principalmente do campo da Educação, da Didática e da Pedagogia, os quais são inerentes à especificidade docente;

VIII – Prioridade aos cursos e eventos formativos do campo da Educação, da Didática e da Pedagogia, no âmbito dos Projetos Internos de Capacitação Institucional, assim como nas autorizações para participação de eventos externos;

IX – Avaliação das formas de utilização dos recursos orçamentários destinados à ação de capacitação/Qualificação, buscando prover um projeto de formação docente institucional articulado e imbricado nas demandas relacionadas à profissão docente;

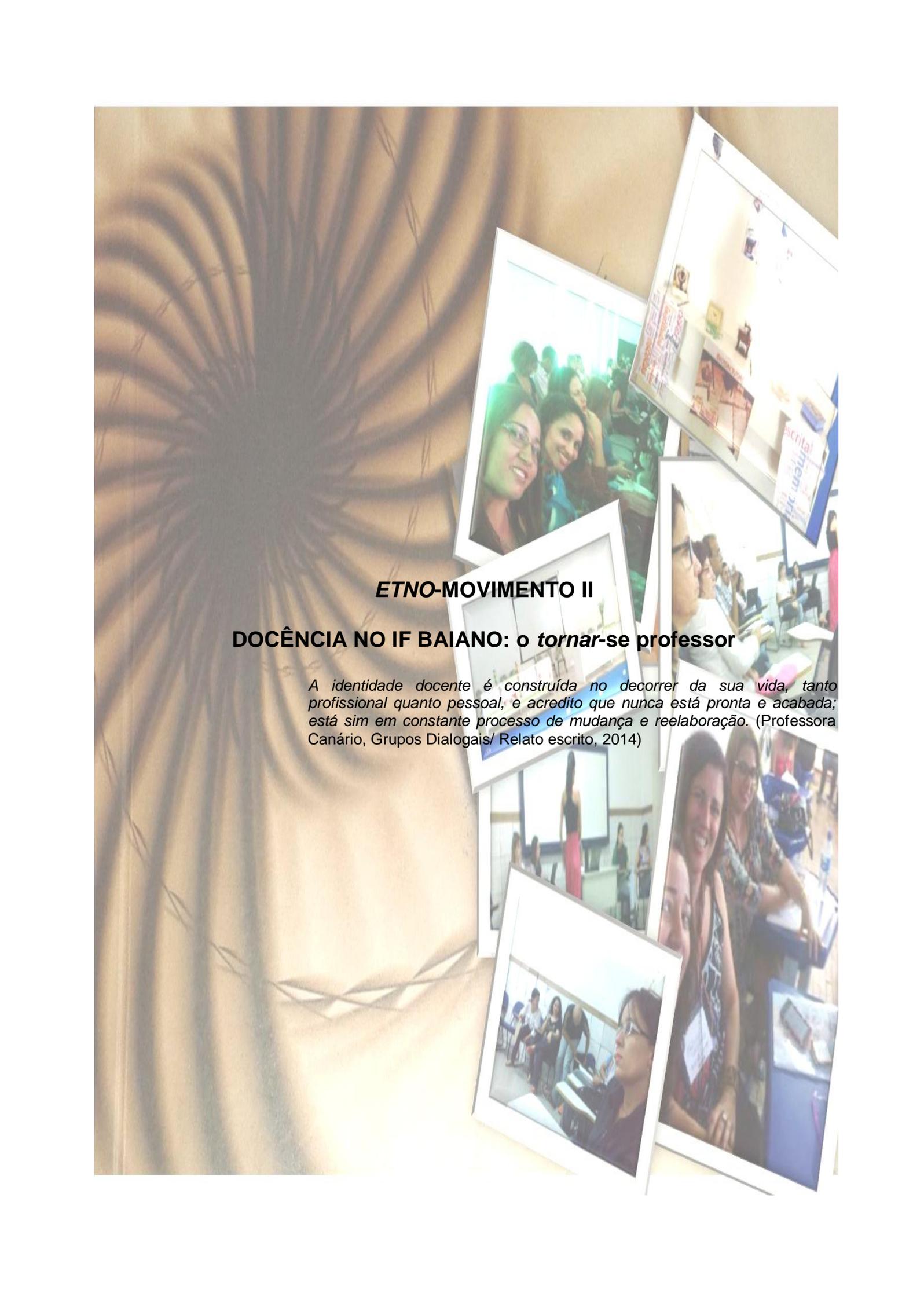
X – Garantia de implantação de processos que consolidem o reconhecimento da(s) Identidade(s) docente(s).

XI – Promoção da formação docente em exercício, valorizando as vivências e experiências dos professores como espaço/tempo/subsídio aprendente da prática educativa;

XII – Reconhecimento da importância da formação contínua e permanente dos profissionais no exercício de sua função, por meio de produção de diretrizes e práticas institucionais efetivas para os processos formativos docentes.

XIII – Garantia de condições para que a docência seja qualificada em todas as atividades inerentes a esse fazer, a saber, conforme Normatização da Atividade Docente do IF Baiano (2013, p.9): “Art. 6º As Atividades Docentes no âmbito do IF Baiano compreendem: I - Atividades de Ensino; II - Atividades de Pesquisa; III - Atividades de Extensão; e IV - Atividades Administrativas e de Representação”.

XIV – Garantia de condições perante as especificidades próprias ao desempenho do fazer pedagógico, pondo em relevo a equidade das condições de trabalho docente (ensino-pesquisa-extensão) entre os *Campi*.



ETNO-MOVIMENTO II

DOCÊNCIA NO IF BAIANO: o *tornar-se* professor

A identidade docente é construída no decorrer da sua vida, tanto profissional quanto pessoal, e acredito que nunca está pronta e acabada; está sim em constante processo de mudança e reelaboração. (Professora Canário, Grupos Dialogais/ Relato escrito, 2014)

Ser Professor: *outros* (pré)conceitos

Os docentes são responsáveis e competentes com o que fazem e esse senso de responsabilidade os ajuda a enfrentar os desafios da profissão. No entanto, percebo que seria de grande valia que o IF Baiano promovesse cursos de atualização relacionados com as questões pedagógicas, uma vez **que muitos não são licenciados e tornam-se professores no exercício da profissão.** (TAE, Bem-me-quer. Grupos Dialogais/Relato Escrito, 2015) (grifos nossos)

O que antes era tomado como susto ou afronta ao sacramentado conceito de *ser professor*, mais pautado no amor e nas questões vocacionais do que nos parâmetros profissionais, nesta seção aparece como uma preciosa bifurcada contravenção do senso comum. Primeiro porque põe por terra a ideia de que o bom professor precisa necessariamente passar pelo crivo da formação pedagógica nos padrões tradicionalmente conhecidos e reproduzidos na maioria das instituições responsáveis pela formação de professores; segundo porque também põe por terra a ideia cristalizada de que por ser uma profissão de fácil acesso o grupo que a constitui tem baixo grau de formação e, em virtude das condições de trabalho, em especial no que concerne ao tempo de dedicação na interação com os educandos, não há severa exigência, quanto a altos níveis de qualificação do profissional, bastando-lhe o magistério ou a formação em nível de licenciatura.

A docência no âmbito da EPT que se concretiza no IF Baiano transgride essas duas ideias, uma vez que a maioria de seus 524 (quinhentos e vinte e quatro) profissionais docentes não se acomodam nos dois perfis elucidados, apresentando um quadro significativo de bacharéis e tecnólogos de diversas áreas do conhecimento, sem habilitação formal para o ensino (obtida em cursos de licenciatura ou formação pedagógica especial), conforme dados abaixo.



GRÁFICO 7 - Professores licenciados e não licenciados do IF Baiano

Fonte: Resultado de Estudos, 2014/Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Para fins de melhor percebermos como essa realidade é comum a todos os *campi* do IF Baiano, verifiquemos os Gráfico 8.

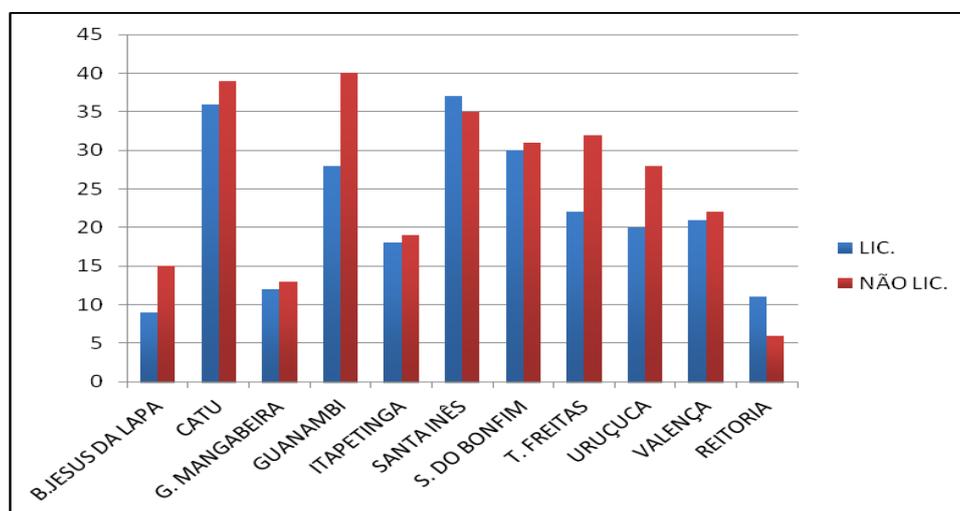


GRÁFICO 8 - Professores Licenciados e não Licenciados por *Campus* (2014)
 Fonte: Resultado de Estudos, 2014/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Esses dados nos servem de preâmbulo para nos apresentarmos à reflexão sobre a docência no IF Baiano e o *tornar-se* professor nesse espaço, chamando atenção para o aspecto da formação pedagógica desses profissionais, em especial quando, além de termos 280 professores não licenciados, o que representa 53% do total de docentes, desse universo, 83% nunca passaram por cursos de formação na área pedagógica, seja de caráter especial ou em nível de especialização. Como observa-se no Gráfico 9.

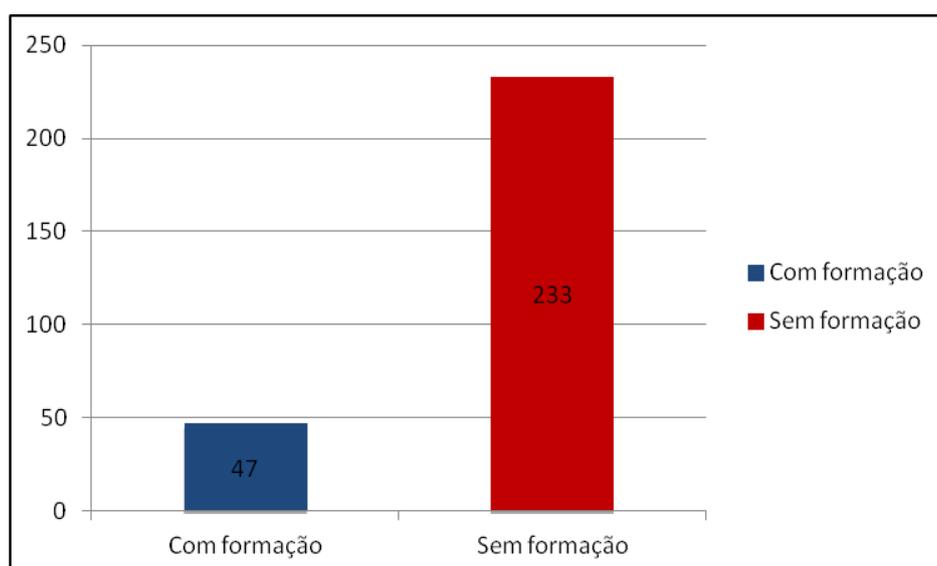


GRÁFICO 9 - Professores não licenciados sem formação especial ou especialização na área pedagógica (2014)
 Fonte: Resultado de Estudos, 2014/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

O vocativo à reflexão e à problematização da situação apresentada ancora-se no juízo de que essa condição apreciada não desqualifica o fazer docente dos professores, mas o singulariza, em especial pelo fato de, distintamente das outras instituições, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão dever ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica até os mais altos níveis de qualificação.

Isso faz com que haja ações de exigência e, também, de incentivo para que os docentes tenham alta competência no âmbito de sua área específica, da pesquisa e da produção de conhecimentos, constituída por meio de acesso aos Programas de pós-graduação *Lato* e principalmente *Stricto Sensu*. A respeito disso, analisemos o Gráfico 10, que representa o nível de formação/qualificação dos docentes do IF Baiano:

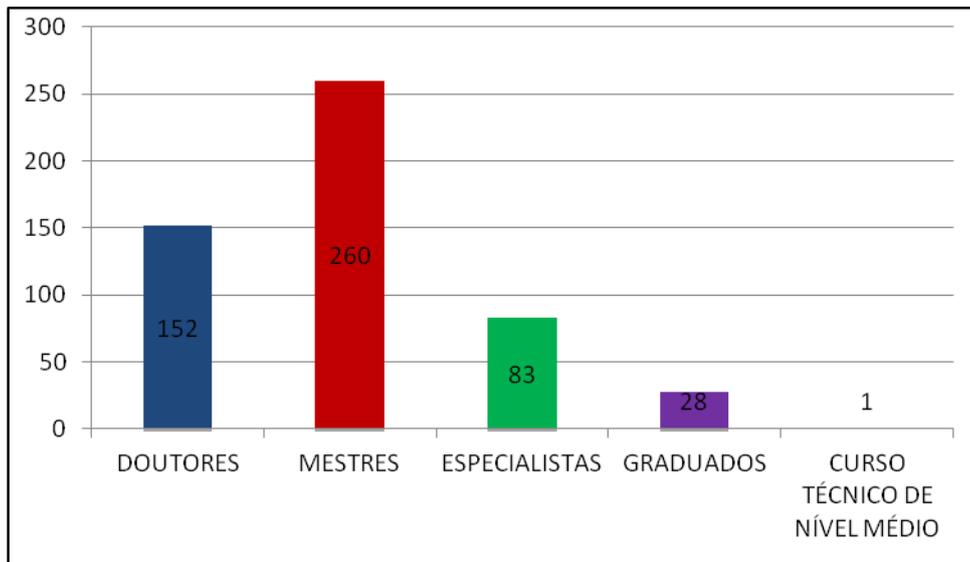


GRÁFICO 10 - Quantitativo de docentes por nível de formação (2014)

Fonte: Resultado de Estudos, 2014/Diretoria de Gestão de Pessoas/
Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>

Desde o ano de criação do IF Baiano, até os dias de hoje o nível de qualificação docente que impera é o de mestrado – no universo de 524 professores, 260 são mestres, e com vários professores em fase de conclusão de curso (cerca de quatorze professores). Em termos percentuais essa classificação fica assim representada, conforme Gráfico 11.

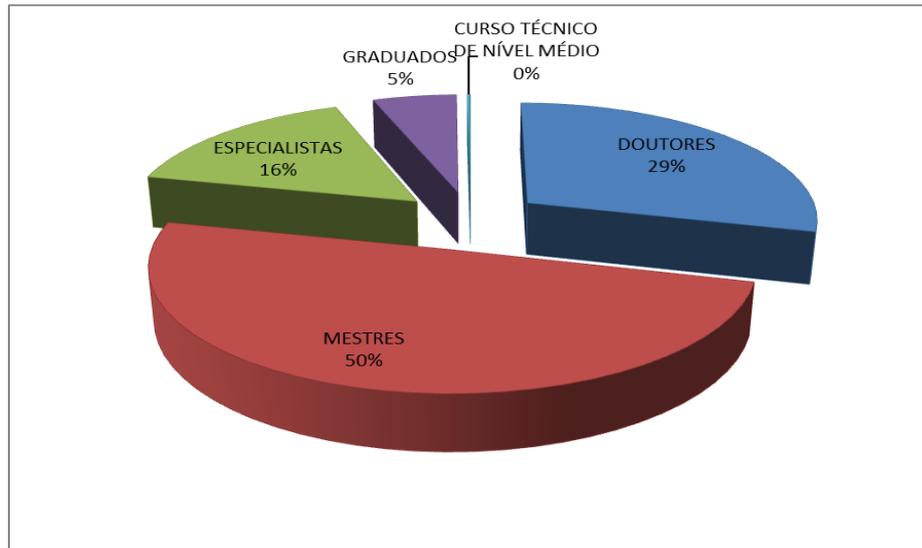


GRÁFICO 11 - Percentual de docentes por nível de formação
 Fonte: Resultado de Estudos, 2014/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Apesar dessa conjuntura, que não é exclusiva do IF Baiano, observamos, na contramão desses esforços, a ausência de registros de política institucional devidamente instituída que denote preocupação com os elementos específicos do fazer docente propriamente dito, os quais estão intimamente ligados ao fator pedagógico, em especial quando ratificamos que o quadro docente é composto em sua maioria por não licenciados e que a qualificação dos docentes tem como foco a área específica de sua formação e com poucas ocorrências de relação direta com Educação, conforme representado pelo Gráfico 12.

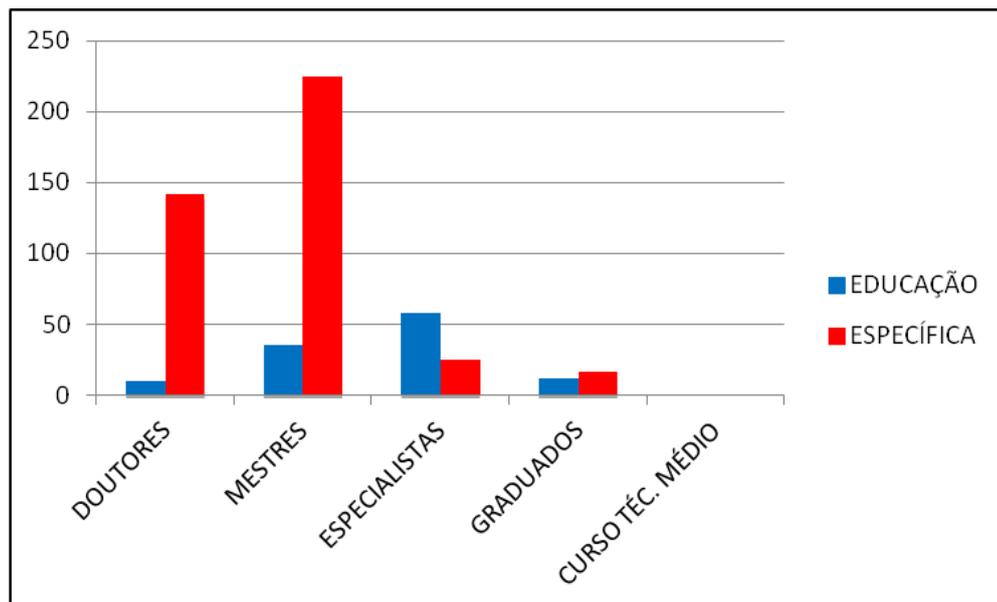


GRÁFICO 12: Quantitativo de docentes por nível de formação/área (2014)
 Fonte: Resultado de Estudos, 2014/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Sabendo que o fazer pedagógico, inerente à prática do professor, é movente de atividades como planejamento, seleção de conteúdos, objetivos, metodologias, gestão dos recursos materiais e da gestão de processos avaliativos e autoavaliativos – tanto do ensino, quanto da aprendizagem e também da própria prática educativa, dentre outras especificidades que, para além de científica, são metódicas, intencionadas, sistemáticas e teoricamente sustentadas –, precisamos compreender que mais que um trabalho de pesquisa e de extensão, ou até mesmo de transmissão como corrobora o senso comum, o trabalho dos professores é “trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção” (LIBÂNEO, 2002, p. 69).

Por isso, não se pode conceber o fazer docente sem investir em formação pedagógica, considerando o exercício como tempo para tal. Cumpre ressaltar que há episódios de tentativas de se ofertar, em parceria com outras instituições, cursos de formação pedagógica tanto de caráter especial, quanto em nível de pós-graduação *lato sensu*, entretanto, somando os docentes interessados dos dez *campi* e Reitoria, não houve adesão mínima para constituição de uma turma. O que constatamos, principalmente por meio dos Grupos Dialogais é que os docentes não demonstram interesse em participar de cursos formatados nos moldes da tradição pedagógica academicamente ensinada, cujo currículo não dialoga e nem se relaciona diretamente com as demandas emanadas do seu *habitus* professoral.

[...] Não sei se me faz falta a formação pedagógica que concebem nas licenciaturas, pois muitos dos meus colegas que são licenciados sentem as mesmas dificuldades que eu e que a formação acadêmica recebida nas licenciaturas e até na pós-graduação em educação não ajudam a resolver. Sinto falta é de condições legítimas de trabalho de qualidade, pois trabalhamos em contexto de corre-corre para dar conta de muitas coisas (aula, banca, orientação de aluno, estágio) e de dois níveis de ensino – superior e médio. Me interessaria era no dia-a-dia da profissão ter tempo para conhecer melhor a legislação de nossa carreira, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e outros documentos legais que orientam a nossa realidade de ensino. Por mais que se tenham esforços nesse sentido, **se não tivermos um tempo mesmo, dentro do trabalho, para ler para pesquisar e para entender isso que a gente faz e o que querem de nós**, porque todo dia tem uma novidade (uma imensidão de programas para dar conta), **não sei o que será do ensino e de nossa profissão que tem se tornado cada vez mais complexa**. Estudar e aperfeiçoar pedagogicamente as nossas ações enquanto professor é uma necessidade e nunca vi meus colegas e tampouco eu, negar essa carência. Mas teria que ser algo que realmente fosse válido, pois só pelo título não precisamos. Tinha que ser uma formação que partisse daqui de dentro e fosse pensada especialmente para nós e para nossas necessidades, com um tempo e uma estrutura que já estivesse organizada dentro da nossa rotina. E isso não dependeria de gastos com palestrantes e professores de outras instituições, não. Nós temos bons profissionais na equipe técnico-pedagógica que nos conhecem e conhecem as

nossas demandas e que poderiam fazer este papel, mas também precisariam se organizar, e, claro, o Instituto teria que pensar em forma de capacitá-los para fazer esse tipo específico de trabalho, pois o que fazem atualmente é mais acompanhamento dos alunos e de nossa rotina de afazeres mais burocráticos (cadernetas, notas, ponto, assistência ao aluno) do que pedagógico mesmo. (Professor Pardal. Relato escrito, 2014) (grifos nossos).

O relato deste professor sintetiza o sentimento partilhado por todos os sujeitos que participaram desta construção, o qual apresenta pontos que foram recorrentes em outros relatos escritos e depoimentos orais analisados, em que figura-se o reconhecimento da necessidade de:

- Formação pedagógica;
- Tempo para reflexão do próprio fazer, dentro da rotina de trabalho;
- Acompanhamento e orientação pedagógica pela equipe pedagógica no *campus*, mas não de forma individualizada e para tratar dos aspectos administrativo-burocráticos do fazer pedagógico, mas sim coletivamente partilhada em grupos de estudos sobre o planejamento e as práticas educativas desempenhadas pelos docentes, em horário institucionalmente determinado.

Nesta perspectiva e contexto, os professores do IF Baiano sabem que não lhes competem ser meros transmissores de conteúdos da sua área específica. Eles têm consciência de que as exigências vêm dos próprios educandos, cujo perfil não aceita mais determinadas metodologias unilaterais. O *tornar-se* professor exige-lhes um papel problematizador que dinamize dialogicamente o processo de ensino e aprendizagem. Evidentemente, para que isto ocorra, enquanto as macro-políticas não chegam, internamente, os movimentos precisam ocorrer em prol de políticas de formação pedagógica de professores em exercício, incluindo as demandas por eles demandadas, de forma que, paulatinamente, a constituição e a assunção da identidade profissional docente vá sendo internalizada pelo sujeito da docência, pondo sempre em ascensão o valor do espaço e tempo onde esse fazer acontece, como espaço-tempo *mor* da experiência formativa.

Implicações e Processos do *tornar-se* professor

Vou dizer a verdade. Faço até sem sentir. Quando alguém me perguntava qual a sua profissão, respondia: Engenheiro de Alimentos - e olha que já tinha emprego de professor horista em outras faculdades, antes de trabalhar no IF Baiano. Aqui, de fato aprendi a ensinar, aprendi a ser professor. Mas quem me ensinou isso não foi a academia ou a pós-graduação, foram meus alunos! Reconheço que eu errei muito só repassando pra eles aquilo que eu sabia e eles mesmos me davam ideias de ir melhorando: *professor traz um vídeo... Professor a aula tá chata, não tô entendendo nada... Professor transforma isso em jogo ou então manda a gente*

*fazer uma pesquisa... Mostra isso no laboratório de alimentos. Essas exigências começaram a me incomodar. Foi aí que percebi que não dava pra ser engenheiro de alimentos. **Pelo menos dentro do IF Baiano, eu tinha que ser professor.** (Professor João de Barro. Relato escrito, 2014) (grifos nossos)*

O *ser professor* e as implicações do processo de *tornar-se professor* são elementos muito nítidos no relato deste Professor. Ínterim em que chamamos atenção para os *sinais* que se desvelam em resposta para o questionamento que impulsionou este intento – Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano?

Foi com este questionamento, imbricado na complexidade instalada no processo de *tornar-se professor*, que nos abrimos à compreensão dos *modos de ser* e *fazer docência* no IF Baiano, sendo cautelosos para não tropeçarmos nas armadilhas do racionalismo, uma vez que este “ofusca e impede a manifestação de caminhos alternativos à verdade e ao entendimento” (LAWN, 2011, p.65).

Neste entremeio, o singular, o multirreferencial, o coletivo, o individual, o explícito, o implícito, a abertura, a resistência, a negação, a aceitação e outras âncoras e velas fizeram deste perscrutar um convite ao rompimento de algumas barreiras e ao cruzamento de algumas fronteiras, cujos movimentos possíveis perpassaram por condições pessoais, institucionais, culturais e históricas tanto do trabalho de investigação, quanto do trabalho docente propriamente dito.

A primeira implicação a ser considerada nesse processo de *tornar-se professor*, é a contravenção do conceito que temos de *docência*, oriundo do senso comum, cedendo espaço ao outro conceito desvelado no cerne das experimentações *in situ* na EPT, desenvolvida no IF Baiano, tempo em que passamos a compreendê-la como a arte de ensinar, aprendida a partir das vivências e experimentações do próprio fazer, em que, contando com alta competência técnica e científica frente ao conteúdo específico da área ensinada, põe-se em relevo a liberdade do profissional-inventor para criar metodologias próprias de didatização, como forma de superar a ausência de uma didática formalmente ensinada. Metodologias essas que além de inovadoras, também são transgressoras de modelos historicamente conhecidos.

Essa *docência outra*, nascente principalmente no contexto da Educação Profissional, vem acrescentar “tonalidades novas a um ofício tão perene e sempre

reposto, porque vivido e aprendido em tensões sociais tão diversas”. (ARROYO, 2011, p.136).

Para compreendermos como se efetiva o processo de *tornar-se* professor foi preciso, também, descrever e mapear as práticas docentes que fazem do mencionado processo um fenômeno singular e, a partir desse reconhecimento, propor referenciais para as Políticas de Formação no âmbito institucional, coerentes com as demandas emergidas do próprio espaço onde o fenômeno (docência) acontece. O que nos faz coadunar com Macedo (2013, p.140) para quem “a formação, enquanto fenômeno-tema, não é propriedade privada da pedagogia”.

Com a pretensão de melhor dialogarmos acerca do fenômeno-tema em pauta, tomamos dos estudos etimológicos, a definição do termo docência, cujas raízes vem do latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar. Contudo, não nos apegamos de forma unilateral à etimologia, haja vista que esta restringe significativamente este conceito, em especial pelo fato de a docência envolver e ser uma atividade humana, a qual não está aquém dos aspectos relacionais que problematizam as relações dialéticas e dialógicas entre trabalho e educação, entre o fazer educativo e os *outros* com ela envolvidos a partir do processo de (com) partilhamento.

Nesse sentido, cumpre-nos ir além da etimologia e buscar na epistemologia filosófica os caminhos conducentes da compreensão do *vir a ser*, perfeitamente aplicável ao *vir a ser/tornar-se* docente, por se tratar, conforme explicitado, de atividade humana. Ocasão em que respaldamo-nos em Larrosa (2002b, p. 66), o qual imbuído em estudos nietzschianos, relacionando-os à educação, assevera que,

O ‘chegar a ser o que se é’ não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência, ou, melhor, da experimentação.

É indubitável o valor da experiência no processo de constituição do identitário profissional docente, uma vez que ela traz em seu bojo os elementos fundamentais para que o sujeito torne-se quem, de fato, ele é:

Experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova, se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. (LARROSA, 2002b, p. 66)

Ainda neste sentido, “e, expandindo esta ideia, diríamos que há experiência quando ocorre um processo do aprender, e só com este tipo de ocorrência (uma experiência) é que podemos ampliar o mundo de significação que somos” (LÉVY, 1996 *apud* CARVALHO, 2008, p.167).

É na e pela experiência que os docentes do IF Baiano *vão se tornando* professores e construindo identidades múltiplas à luz da *trajetória* profissional caracterizada por muitas *incertezas*, as quais não são tomadas como empecilhos. Incerteza, naquele campo docente, é tomada no sentido prigogineano do termo, que ao invés da estagnação, conduz à invenção e à criatividade.

No mundo determinista de Newton, não há história e não há criatividade. [...] o futuro é incerto e essa incerteza está no cerne da criatividade. ‘Atualmente’, reflete Prigogine, ‘o mundo que vemos fora de nós e o mundo que vemos dentro de nós estão convergindo. Essa convergência dos dois mundos é, talvez, um dos eventos culturais importantes da nossa era’. (CAPRA, 2004, p.158)

Com isso, é possível perceber, que quando instaurada a incerteza e as dúvidas sobre o como ensinar, ao concretizar a atividade docente, sem os vícios inerentes à pedagogia ensinada, os professores do IF Baiano mobilizam saberes diversos para “dar conta” de materializar o que se propõe enquanto atividade de ensino, articulada a pesquisa e a extensão.

Sob essa ótica, aliado ao conceito de docência como uma atividade humana que não se simplifica no ato de instruir, filiamo-nos à concepção de professor como “arquiteto, responsável pelas suas construções. Alguém que desenvolve valores éticos e estéticos capazes de qualificar a si e aos outros” (SALES, 2009, p. 46), mobilizando saberes plurais “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36), cujos impactos integram diretamente o seu fazer, conforme é elucidado no quadro que se segue.

QUADRO 2
Saberes da Docência

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.

Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2012, p. 63.

Na mobilização desse amálgama de saberes pelos professores, torna-se explícita a distinção entre os saberes que Gauthier (*et al*, 2006, p. 29) denominou de “saberes da tradição pedagógica” e da “ação pedagógica”. Lembrando que os saberes emanados da segunda nos remete ao reconhecimento do sujeito que *tornou-se* professor, sendo um “grande inventor-experimentador de si mesmo [...]”, um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir”. (LARROSA, 2002 b, p.67).

Nestes termos, a partir das observações efetivadas, dos diálogos concretizados e dos depoimentos *otobiograficamente* (MONTEIRO; BIATO, 2008) escutados, é possível afirmar que para o professor do IF Baiano, considerando todo o processo e implicações que perpassam o seu *constituir-se* profissional docente, não cabe à implementação de um modelo simplificado de formação, que se pautasse linearmente nas normas do fazer pedagógico. Isso seria muito fácil. Entretanto, nos alerta Arroyo (2011, p. 65) que “nem sempre o mais fácil é o mais pedagógico. As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas”. Definitivamente não se trata desse modelo de formação ou de políticas formativas que aqui se apregoa, pois como assevera MACEDO (2010 a, p. 114), ao explanar-se contra a simplificação dos processos formativos, “em termos políticos, chega a ser uma compreensão pedagógica irresponsável”.

Seria iníquo desconsiderar que dentre as implicações do processo de *tornar-se* professor há fontes *outras* que são acordadas, cujas referências vão das mais

individuais e singulares até as mais complexas. A título de exemplo, apresentamos algumas respostas dos partícipes quando questionados sobre o porquê da opção pela docência.

Optei pela carreira de docente por influencia da minha mãe, que também é professora, e por ser a melhor opção na época para as mulheres na minha cidade. No IF Baiano ingressei como professora de LIBRAS, porém, pela minha formação em pedagogia, atuo também com componentes curriculares da área pedagógica no curso de Licenciatura em Química. (Professora Canário. Grupos Dialogais/ Relato escrito, 2014)

Escolhi ser professor, pelo fato da minha mãe ser Professora e sempre dizer que 'ser professor é uma das atividades mais bonitas, mais apaixonantes e mais gratificantes que existem'. (Professor João de Barro. Relato escrito, 2015)

Eu não escolhi ser professor, foi o acaso, a oportunidade que me apareceu. Vi alguns colegas de formação optando e deu certo, então, me deixei influenciar. Acontece que o único lugar que poderia exercer minha profissão de formação era em fazendas da região que, por sinal, pagavam muito bem, mas a Agrotécnica era uma instituição federal e que me daria o status, o auto-reconhecimento pelos anos de estudo e, principalmente, a estabilidade. Não foi a minha profissão de formação que me deu tudo isso, foi a docência. Por isso, aqui estou e permanecerei. Se o destino escolheu, eu aceitei e, assim, sou professor. (Professor Pardal. Relato escrito, 2014)

Foi unânime entre os docentes a indicação de dificuldades no início da carreira em virtude da pouca ou nenhuma bagagem pedagógica e, na maioria das vezes copiavam os colegas que ali já trabalhavam ou mesmo recorriam a professores de outras escolas. A tentativa de conciliar a área de formação com a docência foi um quesito apresentado como determinante para ingresso e permanência na carreira docente, em especial pelo fato das oportunidades de aperfeiçoamento e qualificação na sua área de formação e não especificamente na área da docência, no sentido do ensino.

A família, os amigos e as oportunidades inerentes ao contexto local somam-se importantes referentes que implicam na opção pela docência, mas são as experiências, as vivências de cada dia associadas a todas as histórias de vida do sujeito-docente, bem como as condições existenciais do local de trabalho que implicam diretamente no processo de tornar-se professor e na construção do saber profissional, o qual “está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”. (TARDIF, 2012, p. 64).

Esse enfoque nos atrai para *outro* lugar, de onde vamos entender essa docência como um fazer que comporta, além dos conhecimentos específicos e uma pedagogia própria, um compromisso ético e uma responsabilidade social para com os envolvidos direto ou indiretamente com a prática educativa (educandos, pais, comunidade interna da instituição educacional). Submersos nessa estrutura, visualizamos uma tentativa incessante dos docentes em significar seus atos sem perder de vista a compósita realidade local. Isso porque,

[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 38).

A grande dificuldade se abriga justamente na deficiência de espaços e tempos para a reflexão sistematizada, de modo que os saberes construídos não se percam na mera “*techne*”, pois os espaços de reflexão movem os aspectos relacionais, tão necessários ao homem político e social, características indelévels para o docente que busca a “*phronesis*”:

Em meio à distinção entre *techne* e *phronesis*, entre o saber que conduz a produção de algo e o saber que orienta o homem que age e o homem político, ou seja, o homem social, encontra-se formulado em Aristóteles como distinção o seguinte: aquilo que se pode aprender no saber artesanal pode ser desaprendido; no que concerne à *phronesis*, porém, não há nenhuma *lethe*, nenhum esquecimento. (GADAMER, 2012, p.15)

É comum nos espaços da EPT, o que inclui o IF Baiano, a colisão entre os saberes técnicos e os saberes da base comum. Muitas vezes essa colisão chega a dividir os docentes em dois grupos e, conseqüentemente, aos olhos de um observador dotado de pré-conceitos outros, diria que há o grupo do que “têm pedagogia” e dos que não a tem.

Isto posto, considerando as singularidades do espaço de atuação docente que concerne à EPT, poderíamos contrariar a visão do mencionado observador, alertando para a inexistência de grupos que “têm Pedagogia”, no sentido da tradição ensinada, uma vez que para atuar no contexto em pauta, a pedagogia a que se refere, não contemplou em sua matriz os conteúdos orientadores para tal. Assim sendo, poderíamos afirmar que há um grupo de construtores de uma pedagogia outra, que ousamos denominar de *pedagogia emanada*, aquela que nasce das

tensões e das incertezas para serem aplicadas em situações particulares com que os inventores deparam-se na prática educativa.

A questão que se engendra e da qual não podemos nos furtar é: Os docentes, ao *tornarem-se* professores, são capazes de fundar uma pedagogia própria para desenvolvimento de suas práticas? Qual o motivo da preocupação? O que lhes falta se já têm alta qualificação, larga experiência em pesquisa e didática própria?

Eis o epicentro da discussão que se tornou matriz fundante deste Documento. As problemáticas residem exatamente na questão da compreensão. Os docentes, por mais comprometidos e bem dotados de qualificação técnica e científica, lhes faltam reflexão e compreensão acerca do seu próprio fazer. As práticas são inovadoras, mas elas acabam sendo repetidas em cenários que não são iguais aos de onde elas emanaram. É nessa perspectiva que pomos em destaque a valia de um processo formativo pautado na pedagogia emanada, visto que não há ação que se sustente se não for pautada na ação-reflexão-ação e, principalmente, se não for compreendida pelo próprio ator da ação.

Para além dos achismos e ativismos pedagógicos, a ação educativa tem uma função social e, por isso, sugere responsabilidade ética, política e pedagógica. Enquanto docente, não é pertinente simplesmente “inventar” e reproduzir a invenção de forma indiscriminada. É preciso sim, trazer a invenção para o campo da epistemologia e, a partir da reflexão, *interpretação* e *compreensão/aplicação*, legitimá-la como inerente à cultura docente e como prática pedagógica socialmente válida, dotada de alteridade e aberta às flexibilizações (*mediações*) tão necessárias a toda prática educativa, a qual é destinada ao outro que, por sua vez, também é dotado de alteridades e quereres outros, cuja linearidade pedagógica abole e atemoriza, amainando o que há de mais rico e produtivo no contexto educacional – as idiosincrasias.

Um parêntese *Gadameriano* e *Heideggeriano*

Por mais que nos esforcemos em tecer um Documento Referencial de cunho aplicável, não podemos surrupiar-lhe a referencialidade necessária que o impregne de elementos reflexivos, de *episteme*, e de questionamentos fundantes de *epistemes* outras.

Nesse sentido, abre-se aqui um parêntese, para enviesar epistemologicamente o que consideramos como *interpretação* e *compreensão* no âmbito da formação (*Bildung*²⁴) e da ação pedagógica realizada pelo docente que torna-se professor no exercício da própria docência. Tais termos são adotados em uma perspectiva hermenêutica de cunho *Gadameriano*, sem ignorar o horizonte histórico cuja fonte de viés é Heidegger.

A perspectiva hermenêutica aqui eleita emerge-se dos estudos *gadamerianos*, a qual é utilizada por Sá (2004, p. 17) “como uma tentativa de buscar os sentidos da interioridade do movimento curricular, pretendendo ir além da cientificidade do explicar para a construção de uma compreensão articuladora”. Essa interioridade do movimento curricular, que neste intento denominamos de *etno-movimentos*, precisa ser compreendida em todas as dimensões curriculantes, sem ignorar o contexto e o sujeito, que a elas são inerentes, em especial quando o objetivo é oferecer referenciais para a construção de Políticas de Formação em exercício, como neste caso.

Cumpramos ressaltar que neste estudo põe-se em relevo a questão do *ser*, em que a partir de Heidegger (2005) e sua ferrenha crítica à metafísica ocidental e à exacerbação da racionalidade e das verdades universais, vamos trilhando os caminhos conducentes da compreensão dos *modos de ser* professor, com fulcro no fenômeno da docência em seu *acontecer* experiencial, em suas vivências individuais e *com os outros*.

A íntima da relação docência-experiência quando o assunto é *compreensão* do *tornar-se* docente, nos remete à magna obra *Ser e Tempo* de Heidegger (2005), cujo cerne da interrogação fenomenológica não está na epistemologia desvinculada da experiência, mas sim, no *ser* em sua (co)existência, em sua ontologia que se relaciona e se vincula com outras ontologias. E nesse processo é natural a Angústia, uma vez que ela permeia o ato de conhecer.

Consustanciado em Heidegger, Gadamer (2002), em especial no tocante a sua obra *Verdade e Método*, apresenta o caráter *ôntico* e histórico do *ser*, o qual inegavelmente é marcado pelas tradições que o formou. Na iniciação à docência,

²⁴ Termo alemão tomado nos cenários da educação como *formação*. Ao trazê-lo para este texto, estamos coadunando com a concepção gadameriana em que *Bildung* (entendida como formação), não pode fundar-se na pura técnica, não pode ser uma meta. Ela existe a partir da reflexão do educador. As ideias de Gadamer sobre *Bildung* superam a fragmentação e procura o sentido do *ser* considerando sua experiência, seu cotidiano e, dessa maneira, a formação transcende o fato de meramente “cultivar talentos”. Relaciona-se intimamente com a ideia do *dever*, do *vir a ser* o que se é.

isso não é alheio, uma vez que comumente há relatos de docentes que afirmam se espelhar no modelo em que foram formados para formar outros:

O meu maior referencial docente são os docentes que fizeram parte de minha formação e também de outras pessoas que de alguma forma também influenciaram em minha escolha e na pessoa que me tornei (meu pai, meu tio, duas vizinhas, já senhoras, que eram professoras e que traziam notícias minhas para meus pais). Não estou aqui falando só dos bons referenciais, não. Estou falando daqueles que na época eu considerava ruim e, que hoje, na qualidade de docente, entendo que aquelas posturas rígidas, imultáveis era, na verdade, apenas uma tentativa de fazer dar certo e impor respeito. Entendo e também às vezes me pego utilizando essa estratégia. (Professor Cuco. Depoimento/áudio, 2014)

Transcendendo esse aspecto, em Gadamer (2002; 2005) encontramos ainda uma ferrenha crítica à relação dicotômica homem-mundo, sujeito-objeto, que afasta do ser o verdadeiro sentido da existência e da compreensão de si no mundo. Para ele o processo de compreender e interpretar não pode se dá fora do contado com o modo de o homem *ser* em seu mundo.

Desse modo, a constituição do identitário docente, o *tornar-se* professor que aqui propusemos compreender, jamais poderia acontecer em sua essência se não o fosse feito, como o fizemos, na “concreção singular e histórica” (GADAMER, 2005, p.38) e do seu *acontecer*.

Caberia, nesse ínterim, um intertexto, de modo que coubesse toda uma explanação sobre as Estruturas Fundamentais da Compreensão elencadas na mencionada obra gadameriana, mas, por se tratar de texto denso, propusemos uma suma, traçando uma relação com o fenômeno-tema deste Documento.

Gadamer (2005) propõe as seguintes estruturas fundamentais da compreensão, as quais se apresentam interligadas entre si: *pré-compreensão e preconceito; tradição; horizonte histórico, círculo hermenêutico, o diálogo e a linguística*. Nesse bojo, considerando a nossa proposta de compreensão do fenômeno já aludido, a primeira fase do processo consiste em acolhermos o ser humano que existe em uma história e que traz experiências oriundas de uma tradição que influencia o seu estar no mundo, na história, com uma visão que não exonerada de *preconceitos ou pré-compreensões* adquiridos no decurso experiencial da existência. Aqui se apresenta o *horizonte histórico*, o qual no campo da compreensão admite-se como dois, os quais não podem ser, segundo Gadamer, desprovidos de historicidade, tanto de quem interpreta, quanto do fenômeno a ser interpretado.

Na experiência compreensiva da docência no IF Baiano isso foi muito evidenciado, visto que ao observar o fazer dos professores, sua *presença* nos espaços de avaliação (a exemplo do Conselho de Classe), sua postura, só fizeram sentido, quando cada um, seja por meio dos Relatos memorialísticos, ou por meio de outros depoimentos (orais ou escritos), contava a sua história e como essa mesma história era (re)significada e atualizada no contexto do IF Baiano. Assim, aquele modo de ser professor, *existia* naquele contexto específico. Aqui, mais uma vez, chama-se atenção para os dois horizontes históricos – o de quem busca interpretar (pesquisadora) e o do fenômeno a ser interpretado (docência), em que, dando vazão ao pensamento gadameriano, a interpretação acontece, a partir da fusão destes dois horizontes dentro de um *círculo hermenêutico*, no qual a compreensão realmente válida acontece no âmbito interacional entre o que se conhece e o que se busca conhecer, nunca desprezando o círculo interacional passado/ presente e a constante tríade compreensão-interpretação-aplicação.

A atividade docente, sendo uma ação que *acontece* dentro de um campo histórico, dotado de historicidades e com pessoas que também o são, precisa ser *compreendida-interpretada-aplicada* nesse compósito ininterruptamente, de modo que supra-lhe o aspecto ausente que é o *diálogo* como espaço de possibilidades de lançar perguntas e suscitar respostas constituindo um fluxo de conhecimento que não é externo, ao contrário, está ali, latente e basta-lhe a *mediação* para que possa *vir a ser*, com toda a sua incompletude e pluralidade de sentidos.

É este conhecimento, emanado do diálogo, da mediação que precisa estar presente na ação pedagógica que tanto aludimos no decurso deste intento. O(s) pedagógico(s) que no IF Baiano se realiza precisa desse constante *mover-se* e isso só será possível se os atores do processo sentirem-se impulsionados a questioná-los, a conhecê-los, a compreendê-los (aplicando-os). Eis o valor que aqui elevamos da formação, pautada obviamente no processo de compreensão/mediação muito bem aludida por Macedo como “fundante da educação” (2010a). Chama-nos especial atenção quando o autor, ao expor sobre formação, aduz que o “ato de compreender se caracteriza como uma atividade de fato, que, em si, já é mediadora, ou seja, produz mudanças, *alterações*, em nós e nos outros”. (MACEDO, 2010a pp.23-24).

Ao concebermos uma concepção de formação, não podemos tirar desse processo o destinatário dela. Se é a ele quem vai interessar (se pretendemos que

ele se interesse) ele deve participar desde o processo de concepção até a execução e avaliação do mesmo, de modo a significá-lo e compreendê-lo a partir da “consciência do Ser ao aprender formativamente” (MACEDO, 2010a, p.9).

É inaceitável pensar em formação de professores em série, quando eles já vivenciam um cotidiano e que este já é um peculiar inusitado de ação docente. É neste contexto que retornamos às estruturas básicas da compreensão *gadameriana* com o último e mais importante contribuição dos estudos de Gadamer: a *linguagem*, configurando-se como meio pelo qual ocorre a compreensão, sendo que é por meio da linguagem enquanto convenção humana que fenômeno vem à tona, pois todo fenômeno é linguisticamente delineado.

Ressaltamos que todo o círculo hermenêutico somente se efetiva por meio da linguagem. Sem ela, portanto, não há diálogo, não há mediação, não há compreensão. Neste entremeio, pomos em relevo o aspecto relacional, o diálogo, efetivado pela linguagem, como essência da hermenêutica e, aqui enfatizamos, do processo formativo.

Muitos falam de resistência dos docentes quando se propõem eventos formativos, o que comprovadamente se revelou foi que não há, de fato, é que há um anseio muito grande por qualificação e por formações que tenham um significado mais próximo com a rotina dos docentes e com o histórico formativo dos mesmos. Os cursos que se apresentam moldados em um conceito de educação generalista, não são aceitos pela categoria. A carência é, justamente por diálogos e mediações mais correntes com aquele horizonte histórico.

É válido mencionar que não se trata mesmo de tarefa fácil, pois a equipe técnico-pedagógica, que é responsável em cada *campus* por, dentre outras funções, acompanhar o fazer pedagógico dos professores, também tem suas limitações quanto a compreensão desse fazer. Os componentes dessa equipe, principalmente os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) e Pedagogos, precisam também ser contemplados nas políticas de formação, de modo que possam, em cada *campus*, exercerem a função de mediadores dos processos dialógicos ou dialogais, pois, assim como os docentes, também são aprendentes desse/nesse fazer pedagógico:

Vale destacar que minha atuação no *campus* foi tomando forma ao longo da caminhada, pois assim que assumi o cargo, fiquei um tanto quanto perdida, uma vez que não havia na instituição uma cultura de atuação da equipe pedagógica, constituída por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais. A partir da chegada de novos membros que somaram aos já existentes é que fomos forjando, na caminhada, a nossa atuação enquanto

equipe. (TAE Bem-me-quer. Depoimento escrito, IF Baiano, 2014)

Não há um planejamento do sentar junto. Não há abertura. A gente tem medo de propor e o professor se sentir invadido. [...] Nós da equipe pedagógica não temos formação para mediar essa situação. Então quando a gente sugere e o professor nega a gente nem insiste mais para manter a relações interpessoais intactas. (TAE Girassol. Depoimento/áudio, 2014)

A construção de um processo formativo não precisa e nem pode ser solitária, em particular quando estamos lidando com pluralidades identitárias e com pluralidades de docências que acontecem em um mesmo espaço-tempo. Mais do que nunca, o *outro* e sua experiência, com seus questionamentos e respostas, com suas *etnometodologias*, são importantes para a compreensão mínima do constructo identitário em formação. Tal asseveração coaduna com a afirmação de que “somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos” (GADAMER, 2006, p. 12).

Enriquecendo a ideia de experiência, formação e linguagem, acrescentamos, também que,

A experiência – este acontecer singular, ecológico, telúrico, estético – só é possível através das linguagens – sejam elas oral, corporal, gestual, imagética, fotográfica, cartográfica e outras – por onde ocorrem, compulsoriamente, as vivências espaço-temporais. (CARVALHO, 2008, p.167)

Enfim, não há perspectivas de etno-movimentos organizacionais em prol de políticas de formação se não há propensão à valorização da experiência, ao diálogo e à compreensão. A ideia que aqui se corrobora é o pleito pela formação em exercício, porque no acontecer da docência, é mais propício o encontro e, conseqüentemente, o diálogo com os outros que se identificam com as mesmas condições, salvaguardando as pluralidades existenciais/experienciais de cada um.

[...] um diálogo frutífero é um diálogo no qual oferecer e acolher, acolher e oferecer conduzem, por fim, a algo que se mostra como um sitio comum com o qual estamos familiarizados e no qual podemos movimentar uns com os outros (GADAMER, 2005, p. 46).

Gadamer e, por consequência, Heidegger aparecem neste intento como um convite, fundamentado, ao movimento formativo pautado no diálogo (frutífero).

Invenção, Didatização e atualizações do/no acontecer docente: vieses de uma Pedagogia Emanada no/do A-CON-TECER²⁵

O *tornar-se* professor implica em *inventar-se* também professor. Essa colocação, apesar da liberdade aparente que sugere o termo *inventar*²⁶, não denota uma ação docente desprovida de planejamento e de intencionalidade. Ao contrário, o *inventor de si* profissional que no IF Baiano tem se desvelado vem carregado de responsabilidade e de interesse em *aprender-se* docente.

Os docentes são responsáveis e competentes com o que fazem e esse senso de responsabilidade os ajuda a enfrentar os desafios da profissão. No entanto, percebo que seria de grande valia que o IF Baiano promovesse cursos de atualização relacionados com as questões pedagógicas, uma vez que muitos não são licenciados e tornam-se professores no exercício da profissão. (TAE Bem-me-quer, Depoimento escrito, 2014)

Cada uma das práticas desenvolvidas²⁷ seja aula de campo, visita técnica, experimentação de conteúdos a partir de aulas práticas nos laboratórios diversos, seja na exposição do conteúdo, cada uma delas traz uma singularidade própria e um diferencial inovador, que carece vir delineado de um processo caro à docência denominado de “didatização” que, conforme Pena (2014, p. 54), trata-se da forma

[...] como o professor realiza exemplificações e ilustrações, como elabora exercícios e questões, como organiza o conteúdo em sequência e faz a graduação de dificuldades, visando tornar o conteúdo passível de ser compreendido e aprendido pelos alunos.

O processo de didatização é comumente circulável nos espaços educacionais em que os sujeitos da ação docente passaram por formação em nível de licenciatura ou por outros cursos de formação pedagógica com foco no ensino. Como aqui nos referimos a um espaço diferenciado de docência, o termo didatização é pouco conhecido, mas muito experimentado, uma vez que trata-se de um exercício que é imanente²⁸ à ação docente. Ainda que teoricamente não fundamentado, o processo

²⁵ Termo emprestado de Maria Inez Carvalho, especialmente do texto “O A-CON-TECER de uma formação” em que, define o termo a partir de sua etimologia, cujo significado resume-se em “*tecer conjunto e de forma aumentada*”(2008,p.163) In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008

²⁶ Palavra que etimologicamente vem de **invenire**: fazer vir à luz do dia o que já existe, vivido amplamente na experiência cotidiana (cf. CARVALHO, 2008, p. 163)

²⁷ As práticas exemplificadas são as mais recorrentes no mapeamento das práticas consideradas exitosas pelos docentes, em resposta às atividades intermediadas, inerentes aos Grupos Dialogais.

²⁸ Do Dicionário *on line* de Português: adj. Que faz parte de maneira inseparável da essência de um ser ou de um objeto; inerente. Filosofia. Que está contido na parte da experiência possível, fazendo

de didatização é experienciado, muitas vezes não em sua plenitude, dado a não formação para tal. É precisamente neste ponto que aloja o epicentro da preocupação que impulsiona as proposições referenciais que nesta construção estão inscritas, uma vez que, o processo em leque não é tarefa simples e muito menos simplista, trata-se de algo *complexo* que demanda conexões bem planejadas e conscientemente intencionadas entre o saber científico/domínio do conteúdo específico e a transposição didática dos mesmos, considerando uma série de aspectos diretamente ligados aos educandos e suas peculiaridades.

A complexidade dessa ação é evidenciada nas elucidações de Pena (2014), a partir de estudos realizados por Chevallard (1991),

Chevallard (1991) mostra a relevância da passagem de um saber a ensinar em um objeto de ensino, por meio de diferentes processos de transformação, denominados por ele de dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle social das aprendizagens. Entretanto, de acordo com o autor, é no processo de transposição didática “interna,” aquela que acontece dentro da escola, que ocorre a ação do professor. Para tornar o conhecimento viável para o ensino ele precisa realizar adaptações, ordenamento ou simplificação dos conteúdos, por meio de estratégias de didatização como exemplificação, ilustração, graduação de dificuldades, sequência, questionamentos aos alunos, exercícios, etc. Nos dois casos observa-se a relevância do trabalho do professor no processo de transformação dos conhecimentos, ao criar e desenvolver situações de aprendizagem de forma que tais conhecimentos sejam passíveis de ensino nas escolas. (PENA, 2014, p. 54)

Acrescente-se neste contexto que a implicações de,

[...] uma série de processos desenvolvidos pelos docentes que podem ser sintetizados no modelo de raciocínio e ação pedagógica, cujas etapas estreitamente relacionadas envolvem compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Tais processos se manifestam na prática docente juntamente com as estratégias de didatização. Essas estratégias requerem do professor não apenas os conhecimentos de sua área específica, é necessário que os conhecimentos do conteúdo sejam reorganizados em uma perspectiva pedagógica, o que implica em planejamento, seleção e organização dos conteúdos em uma sequência adequada, considerando o nível de ensino, o perfil dos alunos, o tempo de aprendizagem, o contexto institucional, entre outros aspectos. Pressupõe ainda a seleção de materiais didáticos, a articulação com as novas tecnologias e o relacionamento do conteúdo ensinado com o conhecimento prévio do aluno em situações reais, visando possibilitar uma aprendizagem significativa e contextualizada. (PENA, 2014, p. 54-55)

Por se tratar, como já elucidado anteriormente, de termo caro à docência, pomos, nesse instante, em relevo a co-responsabilidade institucional, a quem compete à preocupação *mor* em propiciar a formação pedagógica aos seus docentes, com vistas não só à melhoria do padrão de oferta, mas de reconhecimento e valorização da docência, por meio do desenvolvimento profissional do professor.

É pertinente esclarecer que em um contexto de invenção, didatização e atualizações que se dão no acontecer experiencial docente, não se pode impor (propor) um modelo reprodutivista de formação de professores em massa, como os veiculados no Brasil, nos últimos dez anos, com raras exceções de formatação participativa/dialogada.

Para o público docente do IF Baiano, reiteramos, necessita-se de um Projeto de formação em exercício que tome por base o conhecimento experiencial do professor, reconhecendo-o como *atos de currículo* a compor a matriz pedagógica fundante de seu próprio processo formativo. Sobre isso, filiamo-nos à ideia de que,

Em se tratando do conhecimento do professor, sujeito e ator desta pesquisa, o *zoom*, aqui, será no conhecimento experiencial como possibilidade de autoria do professor, uma aproximação entre um e outro. Nessa perspectiva, é imperativo que o professor assuma o percurso da sua formação profissional, para que seu trabalho seja potencializado, favorecendo suas iniciativas no cotidiano da sala de aula. (SALES, 2009,p.40) (grifos da autora)

Essa experiência que possibilita a autoria docente, intimamente ligada à sua inventividade no acontecer cotidiano “carregam virtualidades formadoras” (ARROYO, 2011, p.138) que, neste trabalho, funcionam como

Uma flecha que, na ausência de trajetórias pré determinadas, vai produzindo caminhos a partir das múltiplas possibilidades existentes na nebulosidade da rede labiríntica em que todos e tudo estão inseridos. Uma Rede de Complexidade... Uma rede – de objetos técnicos, homens, natureza – repleta de possibilidades que vão se atualizando nos eventos – o instante/ponto – em que a realidade é colapsada. Uma realidade que, sempre mais *pobre* que o mundo virtual das possibilidades, é engendrada, ao mesmo tempo em que engendra uma específica maneira de experienciar o tempo/espaço que molda esse momento como único e passa a ser gerador de novas possibilidades, que, por sua vez, permitem novas atualizações e, assim, sucessivamente. O devir histórico...(CARVALHO, 2008, p.163)

Se é o exercício da docência que *torna* profissionais *outros* em docentes, não podemos negar o processo formativo implícito a este *tornar-se*, pois como apregoa a autora citada “Os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos [...]. O *tornar-se o que se é vem a ser*, pois, um processo (ato) imanentemente revolucionário, trata-se de uma *volta ao futuro*”. (CARVALHO, 2008, p.167).

Dada esta condição, e as implicações de ordem política, ética, econômica, cultural, histórica, social e, sendo uma arte, estética, cumpre elucidar algumas perspectivas que precisam compor as invenções, as experiências, as atualizações pedagógicas inerentes ao exercício formativo da docência:

- Valorização do nós (coletivo) no acontecer docente, visto que se trata de ação/experiência humana e, por assim ser, não ocorre de forma solitária, pois há, na maioria das vezes, a presença do outro.
- Respeito aos valores éticos, políticos e culturais imanentes ao fazer profissional docente;
- Ação docente voltada para a tríade Educação-Ciência-Tecnologia atentando para as assimetrias e significações histórico-culturais à ela inerente que não podem ser ignoradas no processo pedagógico.
- Entendimento do papel docente como um importante agente de intervenção e transformação social;
- Utilização da pesquisa como instrumento avaliativo-investigativo e movente (des/re/construtora) da própria prática educativa;
- Consolidação de um fazer pedagógico movente e movido de questões emanadas do contexto de atuação, tomando-o como espaço-tempo de formação, produção e reprodução significativa de saberes.
- Validação da mediação hermenêutica como processo de construção e reconstrução de saberes pedagógicos, os quais não pode desconsiderar a historicidade a eles inerente;
- Revisão do processo de dinamização do ensino-aprendizagem, considerando os aspectos relacionais e de mobilização dos variados saberes no processo de didatização dos conhecimentos científicos;
- Reconhecimento das complexidades interacionais;
- Comprometimento uma educação que acolha as pluralidades humanas;
- Atenção para o delineamento da ação educativa para lidar com as fronteiras paradigmáticas inerentes à pós-modernidade, com foco na cidadania;
- Ação Educativa pautada na articulação de áreas e saberes (complexo rizomático)

Neste domínio, o que temos são vieses de uma Pedagogia nascente, movente e *preñe* por *compreensão aplicada*. Uma Pedagogia diferente da ensinada, mas emanada do próprio acontecer docente, a qual urge *vir a ser* componente fundante dos cursos de formação pedagógica em exercício destinados aos professores do IF Baiano e, por isso, devendo ser construídos *com* eles, considerando as demandas do processo do *tornar-se o que são*.

Referenciais Propositivos

Na compilação de todo o elucidado no decurso deste *etno*-movimento, impregnado de intenções e compromissos com o *vir a ser*, assim como tomando por princípio o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e seu caráter de aprender-inovar-inventar experiencial que se dá no acontecer do exercício, propõe-se os seguintes referenciais, os quais funcionarão como mapeamento subsidiário para os Referenciais inerentes às Políticas Formativas do Etno-Movimento IV:

XV – Instituição de Grupo de Estudo (GE) por *campus* composto por docentes e equipe técnico-pedagógica, com o objetivo de estudar, conhecer, refletir, registrar e significar o fazer pedagógico nos *campi*. Após isso, prover espaço-tempo para formação dos líderes dos GE;

XVI – Constituição de Grupo de Trabalho (GT), composto por representação dos Grupos de estudos, com o intuito de mapear, junto aos docentes as demandas formativas;

XVII – Inclusão de item nos Relatórios Individuais de Trabalho, contemplando o registro/relatos de práticas exitosas e dificuldades encontradas no período letivo;

XVIII – Elaboração de Proposta-Matriz de Formação em exercício da equipe técnico-pedagógica, junto à mesma, a partir do material oriundo dos GE e GT, de modo a orientá-los para o trabalho pedagógico com as especificidades da EPT, considerando as demandas e experiências emanadas dos próprios *campi*;

XIX – Elaboração de Proposta-Piloto de Curso de Formação Pedagógica em exercício, iniciando-se com Grupos-Dialogais a serem desenvolvidos nos *campi*, pela equipe técnico-pedagógica local (após formação mencionada no item XVIII), junto aos docentes, contando com espaço-tempo institucional legitimado para tal ação e outras dela derivadas;

XX – Promoção, pelos *campi*, de outros espaços e tempos de atualização pedagógica, além da Jornada Pedagógica, que priorizem o diálogo partilhado entre os atores do fazer docente, bem como o favorecimento da construção do conhecimento pelos(as) profissionais da educação, em especial os docentes, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante participação em eventos de ensino, pesquisa e extensão;

XXI – Implantação de espaços institucionais dialogais destinados aos docentes das licenciaturas com o intuito de avaliar a(s) identidade(s) de tais cursos e como eles

se relacionam com a(s) identidade(s) e missão institucional;

XXII – Estreitamento da Relação Diretoria de Gestão de Pessoas/Núcleo de Atendimento e Gestão de Pessoas (NAGP)/Equipe técnico-Pedagógica para mediação dialogada dos processos e políticas inerentes à formação em exercício dos docentes do IF Baiano;

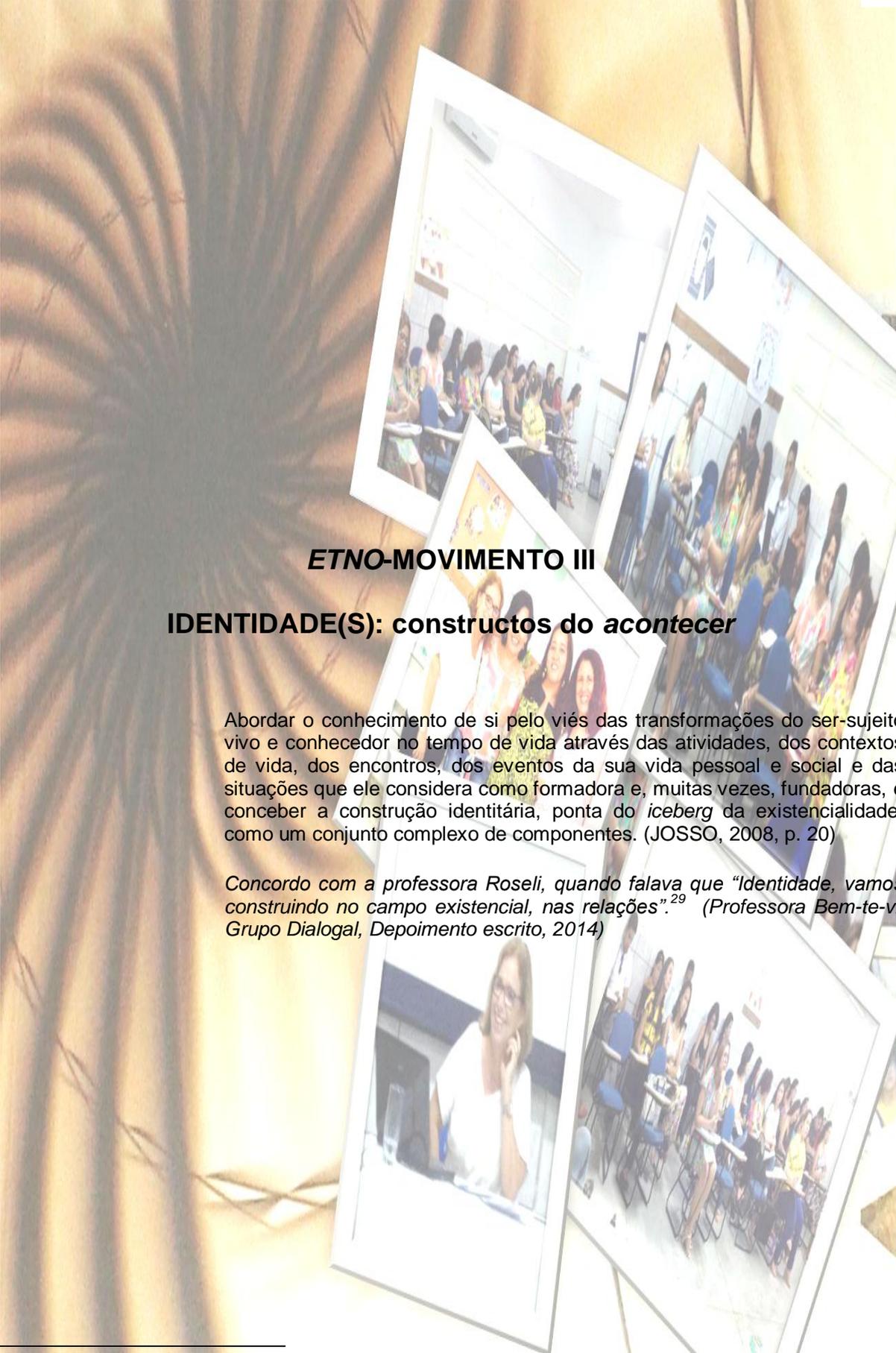
XXIII – Provimento de formas de mapeamento, acompanhamento e formação inicial e continuada em exercício, com foco no fator pedagógico, dos docentes ingressantes, a partir do próximo concurso público;

XXIV – Fortalecimento e consolidação os Grupos de Pesquisa do IF Baiano que têm como foco a Formação de Professores;

XXV – Garantia condições para que docentes e técnicos possam participar das ações de elaboração dos processos formativos propostos.

XXVI – Incentivar e mobilizar o acesso aos documentos institucionais que, também, devem integrar e orientar o fazer pedagógico docente (PDI, PPI, Organizações Didáticas, etc.), fazendo relação dos mesmos com temáticas inerentes ao mencionado fazer (Currículo, planejamento, didatização, etc);

XXVII – Implantação de projetos de orientação e incentivo para investigação da própria prática educativa com foco na produção de *epistemes* pedagógicas dentro da própria instituição.



ETNO-MOVIMENTO III

IDENTIDADE(S): constructos do *acontecer*

Abordar o conhecimento de si pelo viés das transformações do ser-sujeito vivo e conhecedor no tempo de vida através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, dos eventos da sua vida pessoal e social e das situações que ele considera como formadora e, muitas vezes, fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do *iceberg* da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2008, p. 20)

Concordo com a professora Roseli, quando falava que “Identidade, vamos construindo no campo existencial, nas relações”.²⁹ (Professora Bem-te-vi. Grupo Dialogal, Depoimento escrito, 2014)

²⁹ Essa professora faz menção à Palestra-aula proferida pela profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá/UFBA, no dia 15 de outubro de 2014 no *Campus Guanambi*, quando do encerramento da primeira fase dos Grupos Dialogais (primeira etapa da proposta piloto de formação pedagógica em exercício e instrumento da pesquisa que subsidiou este Documento).

Para início de conversa...

[...] *pluralidade é a marca da vida [...] tudo que é vivo o é em sua essência diversidade essencial* (GALEFFI, 2011, p.19)

Seria um vazio instaurado neste Documento se ousássemos discorrer sobre o processo de constituição do identitário profissional docente do IF Baiano, sem elucidar a concepção de identidade que delinea o nosso discurso, aliás, compreendida e assumida no decurso da construção deste.

Inicialmente, consoante com as epígrafes anteriormente postuladas, especialmente com a síntese de Galleffi (2011), que na sua simplicidade, reúne toda a complexidade do que aqui se assume como identidade(s), nos ancoramos, sem dispensar as possibilidades de içar velas, no entendimento de que

[...] a noção de identidade como um jogo de processos identitários e mutáveis (Hall, 1999; Agier, 2001), deve também ser referenciada ao campo de possibilidades, múltiplas e diversificadas, onde os sujeitos, ativamente, optam por esquemas de ação que lhes são apresentados ou mesmo são criados pelos próprios sujeitos, considerando a permanentemente tensão das identidades para si, com as identidades para o outro. Nesse sentido, o homem não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 1999, p.12), mas diferentes contextos e situações em que suas identidades se transformam a partir das interpelações sofridas por ele.

(OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2009, p. 03).

O termo *identidade*, assim, convoca-nos a compreendê-lo como um movente compósito singular e plural, que comporta um misto de singularidades, pluralidades, contradições e alteridades, cuja caracterização, que nos facilite a compreensão, não admite meras pinceladas léxicas, mas uma reflexão que contemple pinceladas de fundamentos existenciais, tendo sempre em vista que, embora o termo identidade conote a ideia de individualidade, ela vai estar sempre ancorada na ideia de coletividade.

Não pretendendo reduzir o termo, mas significá-lo no contexto da docência. É possível visualizarmos, por meio de uma discussão epistemologicamente engendrada, que a construção de uma identidade profissional está densamente conectada com uma série de fatores que abarcam desde o âmago pessoal, que traz particularidades íntimas da vida do *Ser*, até os aspectos macrossociais que promovem alterações, das mais simples às mais radicais na conjuntura político-social.

Tais alterações são promotoras de crises e incertezas, as quais são perfeitamente entendíveis, reconhecido o funcionamento delas como força motriz dos movimentos paradigmáticos, que, por sua vez, implicam em movimentos, também, nos *modos de ser*, e, obviamente, na identidade individual e coletiva do *Ser* (HEIDEGGER, 2005), em todas as suas dimensões, sublinhando, neste íterim, a dimensão profissional. Essa asseveração encontra respaldo nas autoras abaixo, ao explanarem que,

Nesse contexto, em que estão em jogo aspectos macro e microssociais, os professores constroem sua identidade profissional mediante representações de si e de suas práticas pedagógicas, articuladas à história de vida e de formação em meio a crises de identidade profissional, geradas pela precarização, mercadorização e exigências de performatividade no e para o trabalho (Beck e Young, 2008). Tais situações descentralizam, deslocam e fragmentam, em especial, as identidades dos docentes da EPT, devido às transformações estruturais que as sociedades modernas vêm experimentando ultimamente. (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2009, p. 03).

Vale assinalar que no campo do IF Baiano, os deslocamentos identitários institucionais, ocorridos no contexto aludido, mobilizaram deslocamentos identitários também nos docentes e em nas suas maneiras de ser e aprender-se docentes, e vice-versa. Isso porque acreditamos na existência de uma relação simbiótica entre o constructo identitário institucional e o constructo identitário docente em que ambos (co)existem, (se)constroem, (se)tornam o que são no seu acontecer experiencial aprendente.

Ocorre que esses deslocamentos e alterações identitárias trazem expressões da existencialidade do *Ser* (Heidegger, 2005) que entendemos, aqui, como aspectos de significação e de atribuição de sentido aos atos de ser e fazer docentes. Isso nos leva a inferir que, ao ponderar a concepção de uma política formativa, tais expressões de existencialidade precisam ser desveladas para, então comporem a matriz (individual e coletiva) formativa do intento pretendido.

Mediante esse quadro, nos indagamos: *Como desvelar essas expressões da existencialidade se elas são intrínsecas às subjetividades dos docentes?* Eis a alternativa que ajuizamos contemplar essa pretensão:

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação de **narrativas de vidas escritas, permite-nos evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a mudança de nossas identidades ao longo da vida**. Existem constatações que interrogam a representação convencional de “uma” identidade que seria definível em um momento preciso, graças à sua estabilidade conquistada,

assim como de uma **identidade que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais**, pela evolução dos valores de referência e das marcas sócio-culturais. Acrescente-se a essas constatações a tomada de consciência de que a **questão identitária deve ser concebida como um processo permanente de identificação-diferenciação e de definição de si através de nossas identidades evolutivas**, como emergências sócio-culturais visíveis da existencialidade. Por esse motivo, **essas identidades em constante evolução, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são**, em certos períodos históricos, mais fortemente **perturbadas pelos efeitos desestruturantes das mudanças sociais, econômicas e/ou políticas**. (JOSSO, 2008, p. 19) (grifos nossos)

A partir das narrativas de vida (pessoal e profissionalmente imbricadas), acreditamos ser possível termos alternativas mais evidentes não só de compreensão dos processos de alteração sofridos pela identidades docentes, ou de investimentos a serem efetivados, mas de avaliação das dimensões do desenvolvimento profissional docente, considerando a dinâmica do seu exercício.

Sobre essas dimensões Nóvoa (apud VEIGA, 2008, p. 472) esclarece que a identidade docente, que está vinculada ao desempenho de uma profissão socialmente reconhecida, é constituída considerando três dimensões, as quais foram organizadas por Pryjma (2009) da seguinte forma.

QUADRO 3

Dimensões do Desenvolvimento Profissional proposto por Nóvoa (1997)

Dimensões	Aspectos
Desenvolvimento pessoal	Processos de construção de vida do professor
Desenvolvimento profissional	Aspectos da profissionalização docente
Desenvolvimento organizacional	Investimentos institucionais para o alcance dos objetivos educacionais.

Fonte: Pryjma, (2009, p. 105)

A compreensão dessas dimensões sinalizam as prioridades que podem ser eleitas frente à formação docente, a partir da narrativas docentes sobre sua vida-formação-atuação profissional. Nesse sentido Day (1999), detalha alguns aspectos que são inerentes a tais dimensões:

QUADRO 4

Dimensões do Desenvolvimento Profissional proposto por Day (1999)

Dimensões	Aspectos
Desenvolvimento da vida pessoal	História de vida. Oportunidades para reflexão. Relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais. Ascensão da sua aprendizagem.

Desenvolvimento da vida profissional	Experiências de trabalho docente. Liderança e apoio dos pares. Diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema. Qualidade das experiências de aprendizagens.
Políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua prática docente	Condições de trabalho. Condições e contextos sociais e políticos externos. Cultura da escola. Confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos.

Fonte: Pryjma (2009, p. 104)

No devir das histórias de vida, das condições de exercício, dos diálogos com o coletivo, vai se compondo um processo educacional singular de ser e fazer a docência, continuamente, requerente de atualizações. Isso legitima a prerrogativa de que,

A educação tem um *a-con-tecer* singular, e não podemos mais pensar hegemonicamente o que é eminentemente local. Assim, a defesa de outras formas de ensino deve vir associada a outras formas de aprender e, neste *duo*, o professor como ator e autor das suas ações. (SALES, 2008, p. 149)

Põe-se aqui em relevo a “capacidade criativa” do professor como elemento diferencial em seu processo formativo e profissional. Fazendo menção à ideia prigoginiana de que a situação de *incerteza* é mobilizadora dessa capacidade, conforme já mencionado em outro etno-movimento.

Nesta discussão estamos reiterando-a e dialogando-a com Josso (2008, p.25) que a designou – “objetivo educativo maior quando associada às outras dimensões de nosso ser humano”. Segundo essa autora a capacidade criativa “só pode enriquecer nossas tradições educativas de transmissões e de conformização”, acrescentando que,

Ela apresenta-se como particularmente adequada em um período histórico em que as mutações políticas, econômicas, culturais e ecológicas produzem um estilhamento das referências, das valorizações e das vinculações conhecidas e impõem a pesquisa de novas coerências existenciais abertas ao intercultural. (JOSSO, 2008, p. 26)

É fascinante a forma como as asseverações dessa autora não só dialogam, mas elucidam e nos facilitam compreender como as *alterações* ocorridas no campo existencial do/no IF Baiano, promoveram movimentos vários que, por sua vez, *alteraram* as existências, (des/re)construíram as identidades, intensificaram a necessidade de capacidade criativa que também alterou o fazer pedagógico (sempre inventivo) dos docentes.

O IF Baiano foi minha primeira experiência docente. [...] eu levei um grande susto logo na minha primeira semana de aula [...] eu descobri que eu sabia o conteúdo, mas não sabia ensinar. Só me dei conta disso ali, na sala de aula. Mas, como eu era bom de aprender, busquei orientações dos colegas, fui ler uns livros da área pedagógica, que, para falar a verdade, não me ajudaram em muita coisa. Foi quando resolvi fazer um curso de formação pedagógica (daquele Esquema-1) e algumas ideias de organização, planejamento, avaliação começaram a clarear e, juntando isso com o que eu *inventava* todo dia para prender atenção dos alunos e fazê-los aprender, eu tornei-me um professor que, pelo **hábito** de ensinar, aprendeu e ainda hoje continua aprendendo a dar aula, até porque as mudanças do mundo que a gente vive, fazem a gente mudar também e isso reflete no jeito de o professor dar aula. (Professor Cardeal. Relato escrito, 2015) (grifo nossos)

Nesse contexto, chama-se atenção para o termo em destaque, no sentido de corroborar com a ideia de Peirce (1992) ao pronunciar o seguinte,

Eu não creio que o hábito por si só possa produzir desenvolvimento. É a catástrofe, o acidente, a reação que conduz **o hábito** a condição ativa e **cria um hábito de alterar hábitos**. *Aprender é adquirir um hábito*. O que faz os homens aprenderem? Não meramente a visão daquilo que estão acostumados, mas perpétuas experiências novas, que os lança a um hábito de abandonar velhas ideias e formar novas. (PEIRCE, *apud* GALEFFI, 2011, p.53) (grifos nossos)

Dessa forma, não há que se buscar uma identidade para promover cursos de formação pedagógica em exercício, ao contrário, deve-se construir propostas formativas abertas à compreensão dos hábitos já instaurados e das diferentes identidades que compõem o identitário docente (complexo de identidades docentes singulares) do IF Baiano, que aqui é enlevado como campo existencial, onde se constitui a identidade (singular-plural) profissional docente.

O campo existencial é, portanto, o campo onde se processa a epistemologia do educar, que se fundamenta numa relação aprendente sem hierarquia, na qual o pensar e o ser não se distinguem, apesar das singularidades. **A identidade está no campo existencial** e o ser e o pensar são traços desse campo. (SÁ, 2004, p. 52) (grifos nossos)

Se as identidades são constructos do acontecer, com a educação não se pode pensar diferente, uma vez que por ser uma atividade essencialmente humana, ela não pode se afastar do que torna essa humanidade tão *una* e tão diversa – a(s) identidade(s).

Aprofundando o diálogo

O começo não se encontra atrás de nós [...] mas se constrói diante de nós. (HEIDEGGER, *apud* MORIN, 2013, p.129)

Um dos aspectos mais caros à *compreensão*, na perspectiva hermenêutica, é a linguagem, cujas veredas delineiam campos vários a serem trilhados. Neste Documento optamos pelo campo existencial, *locus* que vamos desvelando identidades a partir das narrativas singulares e plurais dos sujeitos, assim como o são suas identidades. Cumpre nesse instante mencionar que, tomando como epicentro o fenômeno-tema do *Tornar-se professor na/pela* experiência docente, nos é permitido compreender, a partir do que os próprios sujeitos nos dizem (ou não dizem), por meio de suas narrativas e ações, como este fenômeno se processa.

Dessa maneira, essa compreensão que se desvela, por meio dos enunciados narrativos (escritas ou orais), ou seja, por meio da linguagem, por ser um complexo que alberga várias dimensões do *Ser*, vai sugerindo diálogos que em outras perspectivas de estudos poderiam, inclusive, parecer contraditórios. Contudo, neste contexto, por se tratar de educação/aprendizagem/formação – atividades essencialmente humanas – as possibilidades de (re)ligações dialogais complementares se potencializam.

Um exemplo dessa afirmativa aloja-se nos encontros, recorrentes, com Bakhtin (2004), Foucault (2009) e Hall (1997), renomados estudiosos do discurso [portanto da linguagem], que se dão no decurso de nossas discussões, mesmo sem percebermos ou sem diretamente mencioná-los. Isso ocorre porque não podemos deixar de admitir que em cada narrativa, em cada documento e em cada ação sugerida há um discurso – carregado de poder (potencial político) – construído nas/pelas relações sociais.

O diálogo acima referendado, principalmente quando o impetramos no âmbito da *complexidade, da multirreferencialidade e da transversalidade*³⁰, não é excludente e sim complementar, estando diretamente imbricado, notadamente na concepção de identidade, diferença e discurso, os quais não podem ser tomados

³⁰ Alusão aos conceitos de *Complexidade* na perspectiva de Edgar Morin (2004); *Multirreferencialidade* de Jacques Ardoino (1998); e *Transversalidade* na perspectiva aludida por Dante Augusto Galeffi (2011) a serem mais bem compreendidos no próximo item.

na perspectiva reducionista dos modelos fechados, uniformizados, mas sim no campo aberto da construção e desconstrução, do singular e plural, do particular e global, do comum e diferente, uma vez que somos humanamente dotados de alteridades moventes, as quais não podem ser desconsideradas no âmbito da nossa (etno)formatividade³¹.

Situando essa discussão, encontramos em Bakhtin (2003; 2004) a elucidação de que a fala de um sujeito é sempre social, tempo em que o auto defende a ideia do dialogismo reconhecendo a importância do *outro* (e suas vozes) na composição do discurso do sujeito (*Ser*). Nesse autor, vamos compreendendo como os discursos e os gestos vão se construindo, a partir da interação com seu meio social [que mais amplamente pensando, singular e pluralmente, chamamos de campo existencial].

Ao nos adentrarmos nas enunciações dos docentes, paulatinamente, as palavras entrelaçadas no texto e no contexto existencial vão desvelando os discursos que significam e humanizam o mundo, como, *grosso modo*, explicitam os postulados *bakhtinianos*. Ínterim em que chamamos atenção para o aspecto da produção discursiva, sendo que, para Foucault (2009 pp. 08-09),

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Essa acepção de discurso está arraigada não só no aspecto da linguagem em si, mas em seu poder vinculante aos aspectos políticos, sociais e epistemológicos que compõem tanto os saberes, como as práticas pedagógicas. É evidente que nesse constructo, pondo em destaque os aspectos identitários, outro elemento que se apresenta neste círculo é o fator cultural, uma vez que,

A cultura, que caracteriza as sociedades humanas, é organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças

³¹ Vocábulo que traz em seu bojo uma carga conceitual ampla (currículo, método, formação, compreensão e sentido), delineada nos estudos de Roberto Sidnei Macedo, que aqui pomos em relevo. Trata-se de uma concepção de formação “percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos e informações que o envolvem. [Essa formação envolve] sua identidade concreta e compósita se formando, que também existe se esforçando para compreender o mundo, a vida e a própria formação (MACEDO, 2010a, p. 29-30).

míticas de uma sociedade. Assim se manifestam “representações coletivas”, “consciência coletiva”, “imaginário coletivo”. E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais. As regras/normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura. Assim, a cultura não é nem “superestrutura” nem “infraestrutura”, termos impróprios em uma organização recursiva onde o que é produzido e gerado torna-se produtor e gerador daquilo que o produz ou gera. Cultura e sociedade estão em relação geradora mútua; nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura, que regeneram a sociedade, a qual regenera a cultura. (MORIN, 2005, p.19).

No cerne dessas asseverações, localizamos o sentido das alusões de Hall (1997, p. 33), ao explanar sobre a necessidade de “compreender o estatuto epistemológico dos estudos culturais e a significação do conhecimento, na atual política da diferença”.

Se no contexto da EPT desenvolvida no IF Baiano assistimos o acontecer de construções identitárias, é notório que assistimos, também, o acontecer da construção de uma *outra* cultura, não só docente, mas também institucional.

Nesse sentido, situando-nos no contexto do IF Baiano e de seu fazer docente, nota-se que “o tecido da nossa educação está esgarçado e é preciso que façamos um exame reflexivo de onde estamos e o que fizemos para, então, *regenerar* esse tecido, mas com nutrientes da sua própria composição”. (SALES, 2008, p.154). Ao se refletir sobre o “onde estamos”, inspira-nos a ideia de referencial – *lugar* de onde se fala, de onde nos localizamos, com possibilidades múltiplas de deslocamentos.

Diante disso, pergunta-se: Qual o lugar da Docência na EPT no cenário da cultura docente socialmente legitimada? Ao fazermos essa pergunta é comum esbarrarmos em alguns silenciamentos e espaços em branco, os quais nos invitam a sair do lugar comum em que tradicionalmente se enxerga esse fazer e a buscar indagações *outras* que contemplem as singularidades e pluralidades (identidades) do fazer docente no espaço da Educação profissional e tecnológica, considerando que desse *locus*, emana uma *outra* cultura e com um *outro* identitário ainda em constituição, dotado de *entrelugares* que sinalizam as diferenças entre esse e os demais lugares da docência já instituídos e, por que não dizer territorializados.

Pensar sobre identidades profissionais e, mais ainda, sobre identidades docentes na EPT supõe, antes de mais nada, enveredar pelo estudo da identidade do sujeito. As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram ou são escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam os trabalhadores das indústrias

e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos dessas instituições, cuja oferta, atualmente, caracteriza-se por cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de Nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação. (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.02)

Dessa forma, o mais coerente é que coiletemos no íntimo institucional os fragmentos de possibilidades que se manifestam no exercício formador e (auto) formativo desses *sujeitos da experiência* (LARROSA, 2002a). Essa atitude, tomada como uma prática política, poderá subsidiar novas posturas, novos interesses e novas decisões frente ao processo de (re)significação, implicada e instituinte, desse novo identitário profissional docente (que torna-se, forma (se) e que é formado) que por ser o que é, faz-se um *entre-lugar*, uma fronteira entre o que se tinha, o que se tem e o que se espera ter, enquanto cultura profissional do magistério.

Ressaltando que essa cultura a que nos referimos está referendada em Oliveira Santos e Fartes (2010, p. 02) quando apontam uma noção de cultura como,

[...] possibilidade heurística de enfatizar a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento, admitindo que os saberes partilhados, que articulam práticas sociais e identidades coletivas, possibilitam atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados **em contexto de trabalho** (grifo nosso).

Assim, coadunamos com a ideia bricolada e multirreferencializada de que,

[...] é nesse viés, interligando esses *complexos* (MORIN, 2011) *entre-lugares*, que vamos tecendo de forma *rizomática* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) uma *compreensão* (Heidegger, 2005) de como se constitui o identitário profissional docente na EPT, para, a partir disso, junto aos próprios docentes (sujeitos de conhecimento e da experiência), com o olhar de dentro da docência, propor estratégias de *formação* (GADAMER, 2002) e de construção de referenciais de reconhecimento desse identitário e do ambiente onde ele se manifesta como “lugar” formativo. (MIRANDA; SALES, 2014, p.17)

Sob essa configuração, em especial quando atentamos para o identitário profissional que se reconhece no ambiente formativo de trabalho, é importante atentarmos para o fato de que estamos tentando inscrever um movimento cultural docente em um contexto social, cujo senso comum é quem elege as elites culturais.

Nesses processos são muito pertinentes as colocações de Josso (2008, p. 25) sobre a *auto-orientação de si*, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si), em que, para a autora, essa auto-orientação de si vem a ser uma tomada de

poder sobre a maneira pela qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, [e] cultivá-la, sem parar de se inscrever num contínuo sociocultural, em outras palavras, a história coletiva de suas comunidades de pertencimento.

Ressaltamos que a ideia de pertencimento, aqui, com foco no campo profissional docente, está sempre vinculada ao processo de construção e reconhecimento identitário.

Construir uma identidade profissional, quando já se tem outra é complicado. Meus pais, quando fiz o concurso público me importunavam com frases do tipo: Você estudou tantos anos fora para voltar e ser professor? Eu gosto de ser professor, mas é da natureza histórica da profissão ser negada, ser alvo de depreciação social. É melhor e mais fácil dizer - sou um analista de sistemas, do que ser professor. O único espaço em que me reconheço com certeza, que me identifico e digo quando me perguntam se sou professor é no *campus*. Isso não é porque não gosto ou tenho vergonha de ser professor, sempre respeitei meu trabalho e sou um profissional comprometido, o problema é social, é do senso comum e quando me perguntam respondo no automático mesmo, sou analista de sistemas. (Professor Guaruba, Depoimento escrito, 2014)

Convencidos de que para se pensar em políticas formativas docentes significantes, há sempre que se ter em mente a necessidade de se considerar as dimensões existenciais da identidade e, por saber da complexidade que esse fazer encerra, não se pode abnegar uma abordagem multirreferencial. É evidente que isso não se trata de tarefa fácil, exige rigorosidade na postura de não deixar cair nas tentações da racionalidade técnica, visto que essa traz em seu bojo a facilidade do reprodutivismo do saber. Nesse veio, ao defender essa alternativa, como enfoco de uma política de formação, reconhecemos que,

É, de fato, muito difícil, quando se considera a vida das pessoas na globalidade da sua história, as variações das modalidades, através das quais elas se expressam, e as múltiplas facetas que elas evocam no seus percursos, e não se toma consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, por conseguinte, da identidade. As situações educativas são a esse propósito igualmente um lugar e um tempo onde o sentido das situações e dos eventos pessoais, sociais e profissionais pode ser abordado nessas várias modalidades, a fim de **facilitar uma visão do conjunto**, aumentar as capacidades de intervenção relevante na sua existência e otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (JOSSO, 2008, p.19) (grifos nossos)

Por isso é insistente a proposta de lançar mão sempre que possível do trabalho que se efetive no a-con-tecer - “um tecer conjunto de forma aumentada”

(CARVALHO, 2008, p. 163), valorizando especialmente com as narrativas de vida do docente-aprendiz, pois elas, em si, já o provoca à reflexão e à (auto)seleção dos eventos de vida que foram significativos para sua itinerância formativa e profissional.

Além disso, o material escrito são registros valiosos das vivências e das subjetividades identitárias, os quais, ao serem tomados como objeto de estudo e reflexão, passam a ser insumos concretos para (re)construção, (re)significação e socialização de epistemologias *outras* sobre o fazer pedagógico. O que converge com a ideia que se apresenta de que,

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (JOSSO, 2008, p.19)

O pensamento dessa autora pode ser localizado no relato da professora, abaixo transcrito, em que é possível perceber quais elementos motivaram o seu desejo de “fazer bem” seu papel docente e como suas experiências na existencialidade contextual da prática docente *moveram* seu processo de aprendizagem da profissão. Em suma, na fala que se segue é manifesta uma identidade que vai se construindo, se movendo no acontecer da docência.

[...] O meu início [na docência] foi marcado pelo desejo de fazer bem, todavia a inexperiência foi uma dificuldade. Situação que motivou a minha busca por trocas de experiências, leituras, experimentação e diálogos com os estudantes. Os anos passaram e percebia que mesmo preparando as aulas, tínhamos que observar que cada turma era única. As respostas para aprendizagem eram diferentes porque as características individuais e coletivas também eram diferentes. Sempre valorizei as conquistas dos estudantes, demonstrando satisfação e, com os estudantes que não conseguiam responder ao processo de aprendizagem, incentivava com palavras de que eles eram capazes e promovia atividades interativas para que esses estudantes se fortalecessem no acreditar. As alterações das legislações educacionais realizadas pelo Ministério da Educação também refletiam em processo de adaptação, novos estudos e adequações do currículo e de métodos de trabalho. (Professora Rouxinol. Relato escrito, 2015)

É sob esse prisma que vamos configurando a docência como espaço aprendente da profissão docente e, justamente por isso, urge ser reconhecido por meio de Políticas de Desenvolvimento Profissional como “Laboratórios de compreensão de [...] aprendizagem da profissão” (JOSSO, 2008, p. 26). Aqui, ousamos complementar que por ser espaço aprendente, a docência, passa a ser

também, espaço de “autoria”³² (SALES, 2009) tanto da profissão, quanto da formação dos professores. Autoria essa que *atualiza* e imprime sentido a um dos mais difíceis e mais necessários movimentos na formulação dos eventos formativos: a composição curricular.

Em Sales (2009) é possível acompanhar como se dá o processo de autoria, a partir da compreensão de como se arquiteta o desejo de aprender [entrelaçado à autoria], apresentando o docente, ao mesmo tempo, como autor e ator de sua formação, uma vez que é ele o co-responsável pelo processo de construção curricular e, nessa contextura, a autora reforça que “é imperativo que o professor assuma o percurso da sua formação profissional, para que seu trabalho seja potencializado, favorecendo suas iniciativas no cotidiano da sala de aula”, ressaltando que essa construção se dá a partir de um “trabalho em rede – fios de conexão coletiva em uma autoria partilhada” (SALES, 2009, p. 34).

Entrelaçando tais práticas, visualizamos claramente se constituindo, no *acontecer* vivencial, um diferente tecido cultural representativo de ideias *outras* de formação e profissionalidade docente, conforme a asseveração de que,

Como prática de significação e como representação, o currículo poderia ser, então, redefinido, a partir de Silva, como uma prática produtiva de significados, uma representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais. Como vemos, não há nenhuma menção específica às culturas nesta definição, não há referências a artefatos culturais – o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 207)

Enfim, se o propósito mor era desvelar *como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam na EPT*, o conjunto das asseverações aqui compiladas e rizomaticamente imbricadas respondem: *tornando-se o que são* no campo existencial [singular e plural] do A-CON-TECER docente.

³² Termo utilizado pela autora em sua Tese de Doutorado “Arquitetura do desejo de aprender” (vide referências) como centro das discussões sobre a formação docente, tendo o professor como sujeito de suas ações na construção do cotidiano pedagógico.

Identidade(s) e Formação: sendas caleidoscópicas

Ao nos abirmos para escuta das identidades na busca de subsídios para formação dessas mesmas identidades – singular/plural, individual/coletiva – estamos corroborando com um projeto formativo, cujo desenvolvimento profissional não está, sob nenhuma hipótese, dissociado do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Por isso, não se trata de um investimento pontual, mas de uma proposição de um projeto sustentável.

Nesse escopo, não se pode escapar a falar de identidade numa perspectiva que envolve complexidade e multirreferencialidade, sem falar de pertencimento, mais especialmente do *comum-pertencer*, tão bem aludido por Sá (2004), a partir de suas leituras *heideggerianas*, quando menciona que Heidegger, ao considerar o termo *comum-pertencer*, tece uma crítica à metafísica quando essa enfatiza a primeira parte da expressão (o *comum*) sobre a segunda (*pertencer*), que implica ênfase na comunidade, ou seja, de sua unidade, assim explanando,

Neste caso, 'pertencer' significa: integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo, reunido para a unidade do sistema[...]. A filosofia representa este comum-pertencer como *nexus* e *connexio*, como a necessária junção de um com o outro. (HEIDEGGER, 1999, p. 176 *apud* Sá, 2004, p.138).

Em continuidade a autora busca a contraposição que Heidegger apresenta, postulando sobre a ênfase no segundo elemento (*pertencer*), em que a comunidade é que passa a ser determinada pelo *pertencer*, relatando que,

É suficiente agora que esta indicação nos faça notar a possibilidade de não mais representar o pertencer a partir da unidade da comunidade, mas de experimentar esta comunidade a partir do pertencer (HEIDEGGER, 1999, p. 176 *apud* Sá, 2004, p.138).

O que pleiteamos, com isso, é fazer compreender que as práticas educativas a serem efetivadas no âmbito formação dos professores no/do IF Baiano, considerando os espaços multirreferenciais da experiência docente, precisam estar articuladas de tal forma que o *pertencer* a este campo existencial (comum) seja o epicentro das ações formativas, pois é no *pertencer* que *acontece* as diferentes e múltiplas *experimentações* fundantes dos *atos de*

*currículo*³³ que comporão a(s) identidade(s) da matriz curricular dos cursos ou eventos inerentes aos programas da pretendida Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício. Ensejo em que, mais uma vez, recorremos a Sá (2004) quando acrescenta que,

Poderia dizer ainda, dessa vez retomando Heidegger (1999b), que essa articulação em uma experiência de aprendizagens em espaços multirreferenciais vem delimitar um *acontecimento-apropriação* e possibilitar o comum-*pertencer* demarcado pelas diferenças, pela pluralidade de interpretações. Vem fazer se concretizar, também, as proposições da epistemologia do educar, que tem o aprendizado atitudinal como eixo e o campo existencial como “espaço” de aprendizagens desierarquizadas. Criar *espaços multirreferenciais de aprendizagem* no currículo não significa romper definitivamente com a organização disciplinar [...], mas buscar a articulação de saberes construídos em diferentes espaços, bem como visões plurais sobre um mesmo acontecimento-apropriação. (SÁ, 2004, p.180) (grifos da autora)

Essa explanação faz recordar, especialmente, uma ideia de Morin (2013, p. 28), em que aproximando-se do pensamento de Heráclito sobre o *logos*, afirma que “A unidade é o tesouro da diversidade humana, [e] a diversidade é o tesouro da unidade humana”.

Nesse sentido, filiamo-nos à uma perspectiva de formação que rompa com a epistemologia da fragmentação e assumam alternativas formativas que acolham as obliquidades identitárias, cujos parâmetros estejam sustidos na perspectiva dialogal da complexidade/ multirreferencialidade/ transversalidade. Ilustrando e fundamentando a validade da referida filiação, consideremos que,

A abordagem multirreferencial possibilita esta ruptura epistemológica em direção a uma aproximação do fazer educativo de forma complexa e não de maneira compartimentada, isolada do social, dos processos políticos, econômicos, históricos e culturais; há que se buscar compreender cada um dos sujeitos ou situações pesquisados como parte de um conjunto inseparável, em que estão presentes incertezas, dúvidas, ambiguidades, mestiçagem. É necessário olhar para a educação percebendo, analisando e procurando descortinar as múltiplas faces dessas mesmas práticas educativas, já que a complexidade desse processo traz aos diretamente envolvidos uma série de dificuldades de leitura e de compreensão de suas próprias práticas e de seu próprio fazer. (BARBOSA; BARBOSA 2008, p.247)

Sobre isso, recorremos ainda a Sá (2004, p.131), quando expõe que,

³³ A ideia de *atos de currículo* nos diz do currículo como processo, das dinâmicas formativas na relação com os saberes, das atividades e dos valores veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático-curriculares envolvidas. Configura, assim, uma *práxis*- epistemológico-formativa, que se realiza no acontecer da formação e sua complexa temporalidade. (MACEDO, 2010 a, p. 98)

[...] a abordagem **multirreferencial** assume a **complexidade** da realidade e propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros. (SÁ, 2004, p.131) (grifos nossos)

É importante que, neste contexto, entendamos multirreferencialidade e complexidade de forma imbricada, coadunando com os fundamentos de Ardoino (1998), o responsável pela formulação da ideia do conceito multirreferencial no cenário das ciências humanas, com notório destaque no campo educacional, onde é possível reconhecer a vasta heterogeneidade e complexidade intrínsecas à dimensão pedagógica. Merece destaque ainda o fato de o autor considerar a complexidade como “a inteligência de uma pluralidade de constituintes heterogêneos, inscritos numa história, ela mesma aberta em relação às eventualidades de um devir” (ARDOINO, 2001, p. 550). Na pretensão de aprofundar a discussão, consideremos que,

Complexidade e multirreferencialidade: esses são referenciais que têm possibilitado uma compreensão mais abrangente da educação e do currículo. Mesmo que se queira e/ou se precise refletir separadamente essas concepções, uma pressupõe a outra, uma vez que se cruzam em uma mesma compreensão de mundo [...]. O mundo do currículo, dessa forma, sugere a necessidade de ser considerado como um processo, sem a interrupção do seu movimento, pois processo se renova, se recria, possibilitando uma multiplicidade de significados e exigindo múltiplos referenciais para sua compreensão. (Sá, 2004, p.132)

Esses fundamentos se potencializam quando os integramos aos princípios da *transversalidade* trazidos por Galeffi (2011, pp.39-40), para quem na perspectiva transdisciplinar não é possível fugir da contradição e muito menos procurar eliminá-la. Segundo este autor, existe um estado transdisciplinar [que ele denomina de *Terceiro* ou *estado T*], que ao ser introduzido em sua dinâmica metodológica, a abordagem transdisciplinar se torna um programa de formação para o pleno desenvolvimento humano, plural, requisitando uma *práxis* transformadora dos processos de gestão de vida em sua complexidade.

Ressaltamos que, para o mencionado autor, todo o conhecimento proveniente da educação, tende a desenvolver-se na perspectiva da complexidade, e este

conhecimento precisa ser *difundido*³⁴ como garantia de *sustentabilidade*, conforme ilustrado na Figura 3.



FIGURA 3. Diagrama da Difusão do Conhecimento em Educação a partir do estado T.
Fonte: (GALEFFI, 2011, p. 44)

O complexo inerente a essa figura nos faz lembrar Sales (2009), quando se vale da “metáfora do caleidoscópio” para ilustrar a discussão de formação docente que ali defendia, “como um movimento dinâmico e mutante, assim como é a própria natureza humana” (Sales, 2009, p. 18).

É esse desdobrar de vivências complexas e multirreferencializadas [“caleidoscópicas”] que vão compondo o identitário docente do IF Baiano, atravessando, transversalizadamente, sua *formatividade*. Atravessamentos esses que no campo das relações existenciais/formativas são sempre moventes da reconstrução da identidade de si e dos outros.

Para Ardoino (1998) essa complexidade traz aos envolvidos com questões educacionais (professores, pedagogos e outros) muitas dificuldades na tomada decisões, em virtude das dificuldades de leitura, [interpretação] e de compreensão de suas próprias práticas, que, em face de ausência de formação que acolha tal complexidade, estas lhes apresentam sem sentido. Nos diz Josso (2008, p. 18) que,

³⁴ Os conceitos de Difusão e Sustentabilidade em Galeffi (2011) transcendem os conceitos simplistas que usualmente são empregados aos termos. Dessa forma, à guisa de aprofundamento, sugere-se a leitura de “Saberes Plurais e Difusão do Conhecimento em Educação: uma perspectiva transdisciplinar”, cuja bibliografia conta nas Referências.

A questão do sentido da formação, considerada através do projeto de formação, apresenta-se como uma via de acesso às questões de sentido que **atravessam** atualmente os atores sociais, **quer seja no exercício de sua profissão** – eles são, então, os porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam – **quer seja nas vivências interrogadas e questionadoras de sua própria vida**. (grifos nossos)

E no contexto da docência no IF Baiano, relata um dos professores,

Que nós professores sentimos dificuldades e às vezes falta pra nós o fundamento pedagógico e que **às vezes damos aulas sem refletir sobre o sentido social do que estamos fazendo**, isto é fato. Falo por mim mesmo. Mas cada um tem seu jeito, sua identidade, seu traquejo para planejar e dar suas aulas, fazendo as mudanças e as adaptações quando necessário para prender a atenção dos alunos e **acho difícil um modelo de formação que atraia todo mundo, que interesse e que faça sentido diante de um cabedal de atribuições que nos compete**; que resolva as dificuldades de todo mundo. Até porque, nem nós e nem a gestão do IF Baiano, desde que se criaram os campi, sabemos ao certo qual é nossa identidade. (Professor Cardeal, Relato escrito, 2015) (grifos nossos).

Assim, as formulações de Política de Desenvolvimento Profissional, a partir de Projetos de Formação em Exercício no âmbito do IF Baiano, ou de qualquer outra instituição, especialmente as que vivem as similaridades desse comum-*pertencer*, denotam um grande desafio, pois tal ação “muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica”. (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000, pp. 57-58).

Diante da minha experiência como docente, fazendo a minha inclusão nesse processo, caracterizo o fazer pedagógico carente de atualização e de formação em exercício em relação aos ordenamentos educacionais, sistema de avaliação, processo de aprendizagem, métodos e metodologias na educação, todavia ressalto o potencial dos professores e, acredito que boa parte desses profissionais busca reconstruir suas práticas no exercício da docência. Entendo, porém, que **promover ações nesse sentido é muito importante para a qualidade do ensino no Instituto. O processo educacional é dinâmico, precisa de retroalimentação**, principalmente por que os níveis, formas e modalidades de ensino **implicam em conhecimentos específicos pelas singularidades apresentadas**. (Professora Rouxinol. Relato, 2014) (grifos nossos)

Hoje em dia, dar aula está muito difícil. Tento relacionar minha docência hoje com a docência de meus professores na época do ginásio. A gente não dá só aula, **a gente lida com muita coisa** não só do ensino, mas com as atitudes do aluno também (drogas, sexo, discriminação...). Ainda temos que estar atentos a questão de estudantes com deficiência e pensar a aula dando conta de tudo isso, eu, que fiz um curso de formação pedagógica especial, me esforço e muito não tenho dado conta. Os meninos vão para o conselho de classe; indicamos para o pessoal do pedagógico encaminhar para o psicólogo, mas eles acabam voltando para a sala de aula com os mesmos problemas. Seria bom se eu soubesse um jeito de trabalhar ou ignorando tudo isso, ou contornando tudo isso. Mas viver e trabalhar no

meio de tudo isso sem saber o que fazer é complexo. Se tiver um curso que me ensine a lidar com isso, eu me inscrevo. (Professor Cardeal. Relato escrito, 2015) (grifos nossos).

Nesta conjuntura de anseios, singularidades, angústias e incertezas é preciso que o IF Baiano esteja atento e que se inscreva, a partir de incentivo aos seus docentes, nesse “esforço de ir além do conhecimento fragmentado [...] na busca de certezas absolutas, para se voltar para posições teóricas e metodológicas que permitam a possibilidade de lidar com a impureza, a incompletude e a opacidade” (BARBOSA; BARBOSA 2008, p. 243).

Os professores do IF Baiano, de fato, aprendem a docência, dando aula, fazendo e ensinando os alunos a fazerem pesquisa, promovendo projetos de extensão. Mas, ainda assim, é preciso dizer que somente uma boa política de acompanhamento institucional, com uma boa formação dos pedagogos e TAEs para fazer esse acompanhamento com características formativas pedagógicas mais propícias para nós técnicos, é que faria muitos pesquisadores e extensionistas, *tornarem-se* mesmo professores. (Professor Cardeal. Relato escrito, 2015)

Aqui, retomamos o fenômeno-tema *Tornar-se professor*, compreendendo-o no sentido da construção da identidade docente, uma vez que ao considerarmos que “O *tornar-se* professor está muito mais ligado ao percurso formativo de cada ser” (Sá, 2014, áudio)³⁵, diríamos que sendo esse percurso um *continuum* complexo, multirreferencial e dotado de transversalidades, a identidade docente também o é.

Por isso, o projeto de formação que se pretende funda-se no identitário docente e nas *sendas caleidoscópicas* que o compõe.

Referenciais Propositivos

Tecidas as considerações que entrelaçam o processo de (re)construção de identidades tanto dos docentes, quanto do espaço institucional de atuação, sendo este último o campo existencial onde acontece o constructo identitário, sinteticamente dispomos as proposições referenciais que instigam a construção de medidas, as quais, além de efetivas, apresentam-se como significativas para o campo existencial do IF Baiano, de onde emanaram:

³⁵ Palestra-aula: *O tornar-se Professor*, profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá/UFBA, no dia 15 de outubro de 2014 no *Campus Guanambi/IF Baiano*. Grupos Dialogais.

XXVIII - Compromisso de tornar prioritária a subjetividade singular e plural da docência na formulação das Políticas formativas;

XXIX - Prioridade de ações formativas que tenham como foco a dimensão do identitário singular-plural, assim como metodologias reflexivas, interativas, co-interpretativas;

XXX - Fomento para constituição linhas de pesquisa e produção de conhecimento que tenham como viés o saber pedagógico emanado do cotidiano existencial docente;

XXXI - Prioridade do processo educativo e das práticas pedagógicas dos docentes como objeto de estudos para futuras ações no âmbito das Políticas de Formação Docente;

XXXII - Difusão dos processos formativos, seus objetivos e resultados alcançados em todas as suas etapas;

XXXIII - Construção participada dos cursos e eventos formativos a partir de uma perspectiva curricular sustida na complexidade, multirreferencialidade e transversalidade;

XXXIV - Valorização das narrativas docentes e dos demais profissionais da educação como insumos retroalimentares de todas as etapas constituintes dos processos formativos (concepção, implementação, avaliação e reconceptualização);

XXXV - Reavaliação de propostas formativas previstas que tenham como foco a formação em série, as quais, comumente, desconsideram os atravessamentos identitários docentes;

XXXVI - Levantamento de instituições que já efetivam propostas formativas na perspectiva em debate, para avaliação e proposição de parcerias (diálogos e redes aprendentes);

XXXVII – Construção propostas formativas abertas à compreensão dos hábitos já instaurados e das diferentes identidades que compõem o identitário docente (complexo de identidades docentes singulares) do IF Baiano.

XXXVIII – Adoção do trinômio, *Complexidade-Multirreferencialidade-Transversalidade*, como princípio orientador das ações de formação docente implementadas no âmbito do IF Baiano.



ETNO-MOVIMENTO IV

MOVIMENTOS POLÍTICO-FORMATIVOS: do pensado ao demandado

Toda política é uma política de nome próprio. Quando Nietzsche fala em uma grande política, quando ele pensa em inovações da formação, da educação, ele pensa a partir de uma assinatura, de uma instituição. [...] Por isso que é uma política do nome próprio. (SANTANA, 2008, p.18-19)

Não acho que uma grande política resolveria as questões da formação dos professores e das práticas pedagógicas. **A solução está aqui dentro mesmo.** Nós é que precisamos querer, de verdade, aprender a ser docentes e aprender a ser instituição de Educação. E isso só vai começar a acontecer quando nossas ações, em nível geral de IF Baiano, forem mais próximas do que o instituto realmente precisa. (Professora Bem-te-vi. Depoimento/áudio. 2014) (grifos nossos).

O delinear da Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício

“Existe a necessidade de uma política de desenvolvimento do trabalho docente no IF Baiano e acredito que esta ação é um anseio desses profissionais” (Professora Rouxinol, IF Baiano, Relato 2014)

O relato da professora já sinaliza o sentido e o alcance do que aqui, politicamente, aspira-se.

Em seus escritos, impregnados de experiências singulares, a cientista política, como gostava de ser denominada, Hannah Arendt (2010) defendia a ideia de que a ação política nunca se realiza no isolamento, sendo sempre uma ação em conjunto, acrescentando que tudo aquilo que pretende realizar a mediação entre homens, erigindo mais pluralidade e menos deserto, mais compartilhamento do que isolamento, só pode ser construído se a política for sinônimo de liberdade. Grosso modo falando, lançava a o juízo de que comunidades em movimento representam possibilidades de espaços políticos de fundação, de por em destaque categorias como identidade, pluralidade e capacidade de iniciar algo novo.

Substancialmente, desenvolveremos esta parte da discussão inspirados neste conceito de política, aliado aos que norteara todo o enveredar pesquisador: de que o “conceito de política, entendida como forma de atividade ou práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder”. (BOBBIO, 2004, p.954); de que não há educação sem política educativa (FREIRE, 2001, p. 14); de que “política, em qualquer de seus usos, na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício” (RIBEIRO, 1998, p.08). E, ainda aliado ao o conceito de política como “um processo, através do qual, interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas” (RIBEIRO, 1998, p.10).

O ponto de partida para toda e qualquer ação política, que tomando-a no sentido estrito do termo, significa, conforme dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007, p.2552) “série de medidas para obtenção de um fim”, carece de um estudo para avaliarmos os dois pontos elucidados por Ribeiro (1998): o “interesse” e a “decisão”. Este documento materializa o primeiro ponto, e, buscando o crivo, também político, da formulação de ideias, por meio da canalização de

interesses e objetivos, aponta referenciais para que, de forma reflexivamente fundamentada, as “decisões” possam ser tomadas.

Além disso, cumpre aqui destacar, em qual concepção de Desenvolvimento profissional e de formação estamos filiados. Ressaltando que é sempre importante mencionar que “como ato político, as ações formativas demandam questionamentos tais como: em que direção? como? para quê? para quem?” (MACEDO, 2010 a, p. 228). E, neste Documento, que pretende-se referencial, vincula o Desenvolvimento Profissional ao direito do professor de ter acesso a uma formação que paute-se

Num projeto singular, com direito inalienável de refletir/avaliar a sua própria formação como processo formativo em si (*metaformação*), essa experiência não deve descartar também, reflexões sobre como a formação constitui um projeto de existência, de cultura, de sociedade. (MACEDO, 2010 a, p.229)

No que concerne especificamente ao Desenvolvimento Profissional trazemos para este cenário as elucidações de Day (1999, p.21):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e praticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p.21. *apud* PRYJMA, 2009, p. 77)

Esse delineamento que dialoga imbricadamente política institucional, formação em exercício e desenvolvimento profissional, como consequência da materialização desse diálogo em ação, toma sempre como ponto de partida o conhecimento profissional que deriva do talento inventivo dos professores, fazendo dele objeto de pesquisa, de reflexão, de compreensão e, assim sendo, elemento singular formativo que precisa ser partilhado por meio de processos de mediação.

Acreditamos que essa “alternativa” formativa que é *movente*, pois assim é a prática educativa, pode inaugurar não só outra epistemologia docente, como também, fortalecer e legitimar socialmente a Cultura Docente da Educação Profissional, inscrevendo-a de forma mais efetiva nas arenas das políticas nacionais de valorização do profissional da educação.

É mister reconhecer que o processo formativo docente deve caminhar lado a lado com os ideais missionários do contexto educacional. E, admitindo o contexto aprendente do IF Baiano, é evidente que a atividade docente não pode ser tida como pronta e acabada, ela também é, e deve sempre continuar a ser, aprendente e, mais do que isso, formativa e formadora de individualidades e coletivos.

Em vista disto, não se pode denegar o compromisso individual e institucional, que simultaneamente são responsáveis por patentear a consolidação das esferas que caracterizam, empoderam e significam o *ato político* – o interesse (individual/coletivo) e a decisão (Institucional); permitindo circular hermeneuticamente essas duas esferas – interesse (institucional) e decisão (individual/coletivo).

Essa estrutura, que vai muito além dos aspectos do querer, do poder fazer e do fazer propriamente dito, envolve uma rede complexa de *potencialidades*³⁶ outras latentes no espaço fértil de trabalho pedagógico (re)inventado, longe das vicissitudes didáticas secularmente reproduzidas na academia e que, a partir de um *movimento* formativo que preze pela compreensão e sentido desse trabalho, que não é esponaneísta e nem pontual, mas gradativo e contínuo, impulsionaremos alternativas socialmente válidas de colaboração para com o processo de *tornar-se professor*,

O processo para se tornar professor deve ser construído durante a longa trajetória da história profissional de cada um. É um processo lento, contínuo, permanente e deve ter como critério principal o compromisso individual e institucional para esse fim. (PRYJMA, 2009, p. 76)

O panorama político-formativo que se engendrou no IF Baiano nestes seus seis anos de criação foi de aprendizagem e de perspectivas com saltos qualitativos no que concerne ao campo das possibilidades e de descobertas das lacunas que precisam ser preenchidas. O próprio documento do PDI para o período de 2015-2019 apresenta um natural e visível amadurecimento em relação ao PDI que norteou

³⁶ Fazemos menção aos termos aristotélicos **ATO-POTÊNCIA** que, *grosso modo* **Ato** é a forma assumida por um ser; é algo determinado, completo, concreto e que pode ser melhorado em busca de perfeição. Enquanto que **Potência** é a possibilidade, o estado de incompletude do ser que deixa margem para ele *ser* outro. Para que haja a contínua transformação das potências em atos, os quais continuam dotados de potências outras até chegar a perfeição, há sempre um **movimento**. Em suma, o **ato** é a configuração que os seres buscam atingir por meio do movimento, em busca da perfeição final, sendo a **potência** a força/matéria que impulsiona o devir (constante vir a ser), transformação, **atualização**. Um exemplo clássico é o da semente (ato), que pode vir a ser árvore (potência/possibilidade) e, sendo árvore (ato/atualização da semente), pode vir a ser papel, mesa, cadeira (potência/possibilidade).

os primeiros cinco anos da instituição, no qual inclusive, sentimos a ausência explícita desse movimento político-formativo no âmbito da formação, atualização e inovação pedagógica, o que no atual já anuncia prelúdios de atenção.

3.5 Formação de Formadores. Os **Cursos de Formação Pedagógica para Formadores** têm como objetivo fornecer aos educadores do IF Baiano os instrumentais adequados para exercerem a atividade educacional com excelência. Tendo como foco a Formação Continuada de Docentes e Técnicos Administrativos, o IF Baiano tem promovido diversos cursos, como Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização e, recentemente, o Mestrado. Os cursos supramencionados fazem parte da **política de aperfeiçoamento de servidores do IF Baiano**. Esses servidores são vinculados, diretamente, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. **A intenção do IF Baiano é de que, com a participação nos processos formativos supramencionados, a atuação desses profissionais seja qualificada, tornando-se mais eficiente, contribuindo assim para um fazer pedagógico mais atrativo e inovador.** Além do exposto, o IF Baiano estimula e apoia o ingresso de docentes e Técnicos Administrativos em Programas de Mestrado e Doutorado.

(IF BAIANO, PDI, 2015, p.101) (grifos nossos)

Cumpre informar que embora conste a ação no tempo presente, esse PDI trata-se de ações de desenvolvimento da Instituição que devem ocorrer no decurso deste e dos próximos quatro anos no IF Baiano, o que justifica o fato de apesar do enunciado constar a existência das ações em destaque (grifos), as mesmas ainda não existem em sua concretude e, também não há ainda, uma política devidamente elaborada, aprovada e instituída com foco na formação e desenvolvimento dos servidores, preferencialmente, em exercício, motivo que suscitou inclusive a feitura deste Documento Referencial.

O que existe, é inegável, é a disponibilização de recursos, com rubricas oriundas de ações orçamentárias específicas, conforme elucidado no Etno Movimento I, para capacitação de servidores e para o Programa de Apoio à Qualificação³⁷, de modo que a aplicação dos recursos é motivada pelas iniciativas individuais dos servidores (técnicos e docentes) ou de demandas aleatórias que surgem nos setores da Reitoria ou dos *campi* e não de um documento institucional orientador das ações elencadas (Uma Política), conforme sugere fragmento anteriormente transcrito do PDI (2015). O que é corroborado nos depoimentos e relatos que se seguem, com grifos nossos,

³⁷ Programa efetivado por meio de Edital específico por exercício financeiro, em que os servidores interessados concorrem com a finalidade de obtenção de repasse financeiro de 50% para pagamentos de mensalidades em instituições particulares de cursos de graduação ou pós-graduação que não são ofertados pelo IF Baiano.

Que eu me lembre, **nunca houve ações efetivas destinadas para a formação ou atualização pedagógica, promovidas aqui no IF Baiano.** Algumas pessoas procuram os cursos e o Instituto auxilia com diárias e passagens. Mas são iniciativas mesmo do professor e, mesmo assim, de alguns. Pois quem é da área técnica, como eu, a gente vai atrás de aperfeiçoamento na nossa área que é mais difícil de encontrar em qualquer instituição. (Professor Pardal. Relato escrito, 2015).

Infelizmente **as ações de formação que participei desde 2010 têm sido motivadas e financiadas por mim [...]** Levanto também a possibilidade de ser por falta de ações que despertem o interesse do corpo docente, neste sentido o papel dos coordenadores de ensino no IF baiano tem sido subdimensionado se comparado a outras instituições. (Professora Pintassilgo. Relato escrito, 2014).

Foi instaurado em novembro de 2014 uma comissão para elaborar uma **Política de Capacitação e Qualificação de Servidores Técnico-Administrativos e Docentes no âmbito deste Instituto**, composta por três TAE e três docentes, inclusive com membro da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas. **Mas os trabalhos ainda estão em curso e a Portaria 1.830 de 05 de novembro de 2014 que constituiu a Comissão tinha prazo de 90 dias e tem, agora, a previsão de ser prorrogada.** (NUPROG/Reitoria, Depoimento oral, 2015)

O que interpretamos do enunciado referente ao PDI, e considerando as informações dos Depoentes, bem como a partir das vivências e informações obtidas *in loco* e na consulta documental, é que há uma intenção protocolada no PDI e com ações em andamento (como assevera a depoente do NUPROG). Ações essas que institucionalmente temos que buscar sua concretude, o que inclusive, pode ser o primeiro passo para a materialização das propostas aqui contidas, à guisa de referenciais para as ações já sinalizadas no **item 3.5** do PDI 2015-2019, mencionado.

Ainda com foco no PDI, ressaltamos que se trata de documento orientador máximo da instituição para as políticas referentes ao período de cinco anos, observadas as legislações que vigoram no país e, conforme já exposto, trata-se de um documento dotado uma maturidade *outra* em relação ao anterior. O *corpus* desse Plano nos traz uma dual impressão: Satisfação/Inquietação. A primeira, de **satisfação**, em relação aos avanços, explícitos nos fragmentos abaixo transcritos, com grifos nossos:

Ao defender um projeto educacional democrático, o **IF Baiano tem a convicção de que é necessário investir na transformação da prática pedagógica.** Os cursos técnicos de nível médio, sobretudo a educação de jovens e adultos (EJA), a educação a distância, em seus diferentes níveis, os cursos de graduação e pós-graduação, constituem marco fundamental

na construção do conhecimento, no desenvolvimento local e regional, pessoal e social. **Neste sentido, as estratégias de ensino-aprendizagem devem utilizar metodologias diferenciadas e fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).** (IF BAIANO, PDI, 2015, p.80)

O **planejamento institucional e das atividades da práxis pedagógica** envolve o pensar, o fazer e a tomada de decisões referente à organização, funcionamento, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a autoavaliação institucional, articulando o contexto da comunidade e do aprendiz aos aspectos didático- pedagógicos. (IF BAIANO, PDI, 2015, p.75)

Quanto aos princípios e as diretrizes orientadores da prática pedagógica, o mesmo documento alude que, com grifos nossos:

Os princípios orientadores da práxis pedagógica, no IF Baiano, pautam-se na educação democrática e libertadora, na prática política, no **reconhecimento da complexidade do fazer educativo**, nos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, educação para as relações etnoraciais, educação ambiental, inclusão, sustentabilidade, multiculturalidade e igualdade de condições sociais. (IF BAIANO, PDI, 2015, p.79)

Estes princípios, que orientam a educação profissional no Instituto, estão imbricados com sua proposta formativa, pautada em diretrizes que refletem as relações e políticas sociais e suas implicações no mundo concreto como sujeitos histórico-sociais. **São princípios que norteiam o fazer pedagógico cotidiano, no sentido de contribuir com a formação de trabalhadores conscientes da sua condição de sujeito, com responsabilidade social e que se movimentam nos diversos tempos e espaços do contexto atual de maneira crítica, construtiva e criativa.** (IF BAIANO, PDI, 2015, p.84)

[Fragmento utilizado no PDI para demonstrar a compreensão institucional do ato de educar] É neste sentido que, para mulheres e homens, **estar no mundo, necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.** Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem musicar, sem cuidar da terra das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, **sem ideias de formação, sem politizar não é possível** (FREIRE, 2000, *apud* IF BAIANO/PDI, 2015, p.80)

Coadunando com tais previsões, tomamos como afirmações que impetram compromisso político-institucional e apresentamos a segunda impressão, **inquietação**, em relação às condições formativas que deverão ser propiciadas para que os escopos delineados sejam, de fato, efetivos e não incidam nos históricos demagogismos que ... têm acompanhado e enfraquecido as políticas educacionais universais e locais, como um todo.

A inquietação se potencializa quando nos atinamos para o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o qual traz um verdadeiro tratado de compromissos

político-pedagógicos que perpassam por todos os veios da missão institucional e função social da educação, o qual leva-nos a refletir que para além dos aspectos administrativos que concorrem à gestão, é, finalisticamente, ao professor que incumbe à concreção dos propósitos/tratados ali estabelecidos, o que reforça o questionamento sobre as condições formativas dos docentes para atender ao demandado. Este constructo é fruto, também, destes questionamentos, enquanto anseio dos partícipes.

Toda essa tessitura faz-se uma teia entrecruzada de anseios, interesses e vieses de decisão que se acomodam nos meandros político-institucionais, os quais estão impregnados por uma realidade que precisa urgentemente ser assumida: **Comprometimento com a cultura pedagógica.**

Ao assumir a formação dos formadores como eixo de nossas políticas, vislumbramos uma gama de ações possíveis e concrecíveis, desde que haja o envolvimento coletivo em prol desse eixo. Esse envolvimento coletivo implica, oportunamente, em envolvimento *político* com a causa, sendo que *Ação e Política*, destacados no parágrafo, denotam a compreensão de que,

O que faz do homem um ser político é sua faculdade para a ação; ela o capacita a reunir-se com seus pares, a agir em concerto e a almejar objetivos e empreendimentos que jamais passariam por sua mente, para não falar nos desejos de seu coração, se a ele não tivesse sido concedido esse dom – o de aventurar-se em algo novo. (ARENDDT, 2006, p. 113)

Acreditamos que os primeiros passos deste *aventurar-se* foram consolidados com válidas iniciativas, as quais precisam ser reconhecidas e inseridas no rol de continuidades necessárias. O que não podemos nos consentir é o afastamento das possibilidades de fortalecimento de coletivos *existentes* dispostos à *ação* (ARENDDT, 2006, p. 113) e à reflexão, bem como nos desfazermos de redes já criadas.

Foram efetivas ações para implantação do Plano de Desenvolvimento da Pós-Graduação no âmbito do IF Baiano; participei da construção e apresentação da regulamentação da Pós-Graduação do IF Baiano; providenciei a inserção do Instituto na Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR); participei da construção e discussões para o Programa de Qualificação, no âmbito deste Instituto; promovi, por meio do Grupo da PROEN, Curso de Formação para as equipes pedagógicas do Instituto; realizei o acompanhamento de bolsas dos docentes referentes ao Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação (PIQDTEC);[...] Entre outras ações; participei como membro do PARFOR-BA. Ressalto que as ações realizadas quando estive na Gestão do Ensino só foram possíveis graças ao trabalho coletivo da PROEN. (Professora Rouxinol. Relato escrito, 2014)

Os contornos dados ao Instituto até o momento o constituíram como ele está, mas isso não quer dizer que ele já é o que tem que ser. A revolucionária “volta ao futuro” aludida por Carvalho (2008), nos impele a (re)pensar, (re)significar tudo o que nos compõem, em especial no que concerne às políticas formativas, foco desta seção, e vivificar o espírito revolucionário, o que implica admitir, retomando a metáfora do *tornar-se*, o que Larrosa (2002b, p.61) avocou de “luta contra o presente [...em que] para ‘chegar a ser o que se é’ há que se combater o que já se é. Nesse intercalo, que envolve transições várias são latentes as “Zonas fronteiriças” que são aludidas por Santos (2013, p.194) com “uma metáfora que ajuda o pensamento a transmutar-se em relações sociais e políticas”.

Traveses³⁸ da Política de Desenvolvimento Profissional Docente

Corrida salarial, organização do trabalho/carga-horária, planejamento, metodologia, avaliação, já são temas recorrentes nos postulados sobre formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Entretanto, pouco se registra, de forma epistemologicamente fundamentada, sobre outros questionamentos e outras relações que também são inerentes à profissão docente. Isso se intensifica quando o espaço da docência é a EPT, especialmente a que se efetiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia, como ocorre no IF Baiano, o qual faz-se um novo espaço de fazer educação, fundado sobre velhas bases para atender a uma demanda que com velocidade assustadora se apresenta e exige resultados diretamente ligados ao mundo e ao mercado de trabalho.

É neste contexto contraditório e instigador, rico na perspectiva dos investimentos expansionistas, mas precário no sentido da formação dos profissionais para atuar perante as especificidades do fazer pedagógico, que vamos tecendo uma rede de fios entrecruzados que articulam identidades de cunho pessoal, profissional e organizacional, com implicações que demandam, com urgência, políticas formativas emanadas desses identitários emergentes.

Vivenciei a angústia de colegas diante de situações que requeriam uma formação pedagógica específica para o atendimento a problemas de aprendizagem do estudante e da aplicação da avaliação. **Diante do que foi possível observar, existe a necessidade de uma política de**

³⁸ Do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: Parte das fortificações que está entre a cortina e baluarte; Certo tipo de muralha das fortificações (2007, p. 2.758)

desenvolvimento do trabalho docente e, acredito que esta ação é um anseio desses profissionais porque a atividade pedagógica, no âmbito desta Instituição, envolve processos que remetem: a conhecimento de ordenamentos educacionais internos e externos ao Instituto; a conhecimento pedagógico para o estabelecimento da relação teoria e prática nos Cursos Técnicos e de Graduação; a saberes sobre processo de avaliação e criação de elementos para motivação dos estudantes em relação aos estudos e às aulas, entre outras necessidades. (Professora Rouxinol, IF Baiano, 2014) (grifos nossos)

A fecundidade dessa discussão ganha densidade perante a necessidade de subsidiar e instigar um direcionamento na esfera da criação e implementação das políticas de desenvolvimento profissional docente de cunho institucional, mencionada por essa professora, de modo que estas não tenham seus pilares fundamentados apenas na proposta de ofertar uma complementação/formação pedagógica aos não licenciados – maioria dos professores que atuam na EPT – conforme exigências de documentos oficiais dos órgãos reguladores, mas sim de constituir espaços e tempos de aprendizagem da docência, a partir da própria docência e no exercício dela, considerando todas as dimensões que dela emanam, e se (co)relacionam, como campo curricular balizador tanto para as mencionadas políticas institucionais de uma forma mais geral, como para a estruturação dos cursos de formação em exercício no *locus* onde a docência se efetiva.

Eu, como professor (sic) da área técnica, falo sempre aos meus colegas, eu só saio daqui para fazer cursos se for para aperfeiçoar minha área de formação, pois preciso disso para fortalecer as atividades de pesquisa e de extensão e de orientação dos alunos. A formação que diz respeito a parte do pedagógico deveria ocorrer aqui mesmo, junto com os técnicos e em uma ação organizada e financiada de forma institucional, uma Política de aperfeiçoamento contínua e já incluída em nossa carga-horária de trabalho. (Professor Pardal, IF Baiano, Relato, 2015).

Este Documento aponta para convergências com o que sugere o professor porque é produto/produtor das possibilidades sinalizadas. Ensejo em que retomamos a ideia de política trazida por Arendt (2010), para elucidar que os referenciais aqui propostos têm apenas a iniciativa prevista pelos propósitos de uma pesquisa, mas todo o seu *corpus* é latente no coletivo de professores partícipes, que tendo em vista o conjunto dos dados analisados e as epistemologias dialogadas, contextualizam um anseio caro à categoria e à Instituição como um todo: “A política de desenvolvimento profissional deve ser prioridade, uma vez que as mudanças acontecem o tempo todo, sendo necessário constantes atualizações” (Professor Cardeal, IF Baiano. Questionário *on line*, 2014).

Isso coaduna com a concepção de Arendt (2010) quando assevera que a política apesar de ser iniciada pela espontaneidade humana, surge como relação e que ela existe entre homens. Acresce ainda que [a política] não é da essência do homem, considerado isoladamente, mas tem a ver com o fato de os homens viverem num mundo plural, em comunidades.

E foi justamente vivendo na comunidade plural do IF Baiano, investigando os processos do *tornar-se professor* no seio dessa comunidade que percebemos alguns *traveses*, que aqui associamos a *entre-lugares*³⁹, contidos nas raias do *interesse* e da *decisão*, dos quais destacamos neste documento a *identidade*⁴⁰, a *cultura*⁴¹, e a *política*. Sendo que esta última, que ora desenvolvemos, apresenta *traveses outros* que paulatinamente perceber-se-ão desvelados no decurso deste texto.

Um dos principais *traveses* que se encontra no fazer político demandado é a dupla probabilidade inerente ao binômio interesse-decisão. A probabilidade de se tornar campo fértil de ações políticas e/ou de se tornar *jogo* de interesses e decisões com fatores periféricos engendrante de resistências.

O contexto das políticas formativas da EPT, o que inclui o IF Baiano, como envolve poder, também está suscetível ao jogo de interesses e decisões e quando isso acontece, seja visível ou velado, a resistência - tanto na esfera da criação, quanto da participação das ações políticas (série de medidas para obtenção de um fim) - não tarda a comparecer. Algo esperado, pois a resistência é um poder periférico que não pode ser descartado no contexto da política. Como observa Caria (2007, p. 131),

O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático de instituir.

O que não podemos, jamais, é confundir resistência, nos moldes apresentados pelo autor, com falta de interesse, uma vez que, no segundo caso, é possível reverter a partir do envolvimento na construção, motivação, vocativo à participação compreensiva do processo, permitir-se localizar-se na ação, pois “de

³⁹ Sugere-se a leitura do artigo “Os entre-lugares da constituição do identitário profissional docente da EPT: novas veredas para uma velha discussão”, que consta nas Referências deste Documento.

⁴⁰ Esse tema é desenvolvido em seção específica (*etno*-movimento III)

⁴¹ Tema que aparece transversalizado em todos os *etno*-movimentos.

nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam” e também “não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele” (SANTOS, 2013, p. 349).

Políticas formativas e desenvolvimento profissional: das dificuldades vivenciadas às demandas emanadas

A pergunta é ‘como explorar pedagogicamente essa trama de práticas, escolhas, significados que tecem a vida das escolas e sobretudo que tecem a identidade do ofício de mestre?’ (ARROYO, 2011, p. 151)

No IF Baiano “uma das diretrizes fundamentais é a permanência e êxito do educando” (PDI, 2015, p.81), e acreditamos que essa diretriz está intimamente relacionada ao fazer pedagógico dos docentes, dentre outros eixos que compõem o *complexo* processo de ensino-aprendizagem. A cada ano é publicizado na esfera da instituição os Índices de Permanência e Êxito (IPE) dos educandos, os quais são obtidos a partir de uma interrelação de dados que envolvem o quantitativo de matrícula entre um período letivo e outro (permanência) e o quantitativo de matrícula e o índice aprovação dos educandos em um período letivo (êxito).

Esses índices têm apresentados resultados bem fluidos - dos mais agravantes aos mais exitosos -, entre um *campus* e outro, entre um período letivo e outro e, também, entre um curso e outro, no domínio de cada *campus*. Um exemplo mais grave do que pode incidir com o baixo índice de permanência é a extinção de um curso, como ocorreu com o Curso técnico de Alimentos, ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, pelo Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no *Campus* Santa Inês e foi aberto um com pedido similar do *Campus* Guanambi.

Esse exemplo é dado para elucidar que mais do que publicizar os Índices de Permanência e Êxito dos estudantes, é preciso que os resultados apresentados sejam utilizados como instrumento de reflexão da práxis formativa/formadora, uma vez que eles desvelam, também, o resultado da ação pedagógica do professor e da instituição, sinalizando as demandas de movimentos necessários.

Constamos que somos uma instituição “bem servida” em termos documentais, mas ainda somos desprovidos de práticas de leituras reflexivas para com tais documentos e para com o que os resultados das ações deles oriundas nos

apresentam. Inclusive, a criação de grupos de estudos com foco nos documentos institucionais foi sugerido por alguns dos partícipes como proposta de ação formativa em exercício.

Somos uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia, o que nos instiga a entender que todas as nossas ações precisam dialogar com estes eixos, que, de uma forma ou de outra, estão intimamente vinculados a processos pedagógicos. Eis a questão: Como estamos lidando com os processos pedagógicos, os quais são constitutivos da **profissão docente**, pondo em destaque que são os docentes os responsáveis pelo mover desses três eixos por meio do ensino articulado à extensão, à pesquisa e à inovação?

Vejo colegas, talvez por suas caminhadas profissionais pregressas, focadas em atividades de pesquisa e extensão e com pouco ou quase nenhum empenho nas atividades de ensino [...] O cotidiano auxilia o professor a maturar suas posturas e estratégias, contudo, são necessárias ações que possibilitem o aprender de novas metodologias para serem aplicadas em sala de aula. (Professora Pintasilgo. Relato escrito, 2015).

Por essa razão, é urgente a construção políticas formativas com foco em processos pedagógicos, curriculares e (auto)avaliativos que tenham fulcro nos sinais internamente apresentados e, em diálogo com as políticas nacionais de educação, de forma a implementar e manter um *continuum* padrão de qualidade educativa, viesado a um *continuum* movimento de desenvolvimento profissional docente em exercício dos IFET.

Muitos esforços foram despendidos para que o processo de expansão chegasse aos territórios mais longínquos da nação, todavia, nacionalmente, não assistimos muitos esforços no âmbito de uma política nacional de formação de professores especificamente para atender na plenitude as prerrogativas lançadas e postuladas para essa expansão. São inúmeros objetivos e metas que envolve fatores políticos econômicos, culturais, sociais que transversalizam-se por temas como diversidade, inclusão, esporte, ciência e tecnologia, lazer, sexualidade, ética, dentre outros, os quais, o professor “*inventor*” de sua pedagogia, deve dar conta associando tudo isso no dueto Trabalho e Educação.

É evidente que, mais que contar com o fôlego e a competência técnico-científica dos docentes, é preciso prover-lhe de formação para lidar com essa missão, intrínseca à sua carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e por

que não dizer, à sua cultura profissional, com responsabilidade, a partir de intencionalidades planejadas e fundamentadas.

Coadunamos com Moura (2008, p.31) ao afirmar que esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, conforme elucida o autor, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão - a de ser professor. Nessa contextura, pode-se complementar que,

Além disso, o professor da educação profissional é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado [...]. Esta situação evidencia, 'por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, ideias presentes explícita ou implicitamente nas instituições' (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2009, p. 3).

Localizando essa situação no domínio do nosso Instituto, recorreremos à síntese impregnada de vivências da professora partícipe deste desígnio:

Com a Criação do Instituto houve a reunião de professores com origem diversa: Escolas Agrotécnicas, Escolas médias de Agropecuária e os recém-aprovados no concurso; conseqüentemente com compreensão e apreensão da docência também de forma diferenciada. Alguns com graduação, muitos com especialização, outros com mestrados e outra parte com doutorado. Essa diversidade remete para a necessidade de **diagnóstico para a constatação de uma definição da função da docência para o alcance dos objetivos nesta/desta Instituição.** (Professora J, IF Baiano, Relato, 2014) (grifos nossos).

Para que essa forma de gestão de processos político-formativos se efetive, faz-se necessário alguns elementos constitutivos: participação, autonomia, transparência e pluralidade, de forma que os órgãos colegiados (Colégio de Dirigentes, Conselho Superior e outros), estejam a par da valia desses processos e que também discutam possibilidades de institucionalmente provermos os espaços necessários para a criação, discussão, compreensão e aplicação de ações político-formativas que corroborem e valorizem nossa plural identidade institucional e, conseqüentemente, nossa idiossincrática docência.

Outra ocorrência que merece atenção nesta etapa da discussão é o fato de contarmos com um peculiar que intensifica a justificativa da demanda por tais

movimentos formativos: a dualidade Ensino Médio (base comum) *versus* Ensino Técnico (disciplinas da base técnica). Ainda não conseguimos assistir de fato a integração prevista desde o Decreto nº 5.154, de 2014 e ratificada pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Embora haja muitos estudos, com excelentes orientações e de grande relevância, em especial os efetivados por renomados autores dessa área como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Henrique Moura, há muitas ocorrências de junção ou concomitância curricular do que, de fato, a integração. No IF Baiano, assim como na maioria absoluta dos componentes da rede, essa é uma realidade posta e, comumente, a justificativa recai na falta de preparação pedagógica para lidar com a *complexidade* do mencionado processo.

Ainda no que tange às demandas, é unânime entre os docentes a inquietação frente às inúmeras demandas que paulatinamente vem se incorporando ao fazer docente e que densificam sua cultura profissional, de tal forma, que a atividade docente no campo da Educação Profissional, se distancia consideravelmente, da docência que se desenvolve na Educação Básica, por exemplo. As estruturas organizacionais, gestora, curricular, e a composição do quadro de profissionais exigem uma integração *outra* que o tempo *kronos*⁴² institucional não tem suportado com a qualidade que as políticas educacionais ordenam.

A nossa atuação no IF Baiano é muito complicada de se definir porque estamos sempre precisando nos organizar e nos adaptar para atender às demandas que se quer partem de nós e se quer há um questionamento a respeito de nossa preparação para atender. Por exemplo, há muitos Programas de políticas educacionais do governo que chegam e a gente tem que implementar, até porque há recursos que não podemos perder, porque a ideia é: os programas passam, mas os recursos permanecem no *campus*. Mas, enquanto isso, a gente é que “se vira” para dar conta de implementá-los.[...] São exemplos, o Pronatec, Mulheres Mil, Pibid, Ciência sem fronteiras e outros que vamos fazendo e isso consome nossa rotina e faz a gente trabalhar muito além da carga-horária e não deixa espaço pra formação ou para integração com os colegas. (Professora Bem-te-vi, Depoimento escrito, 2014)

Sinto-me, muitas vezes, como se estivesse trabalhando em um complexo educacional gigantesco, diante dos abismos construídos pelos programas e fortalecidos pela política interna, há muito consolidada com a formação de “guetos”. (Professor Guaruba, IF Baiano, Depoimento escrito, 2014)

⁴² Alusão aos termos que os gregos utilizavam para designar o tempo, sendo **Kronos** o tempo objetivamente mensurado (horas, dias, meses, anos) e **kairos** o um que equivale ao horizonte do sentido; “momento certo ou oportuno”.

As questões mencionadas pelos docentes ratificam a dificuldade em lidar com a multiplicidade dos fazeres que integram o *campo existencial* (Sá, 2004) do ser docente no IF Baiano. O que, inclusive foi tema de uma das atividades inerentes ao Grupo Dialogal desenvolvido no *campus* piloto, de onde se originou os depoimentos acima, a partir de reflexões de imagens, a exemplo da Figura 4.



FIGURA 4 - Múltiplos fazeres da docência no IF Baiano
Fonte: Figura montada especialmente para atividade reflexiva do Grupo Dialogal.

Esse assunto, o qual permeia muitas discussões no campo institucional, foi um dos argumentos para a construção e aprovação da Normatização de Atividade Docente, que foi pensada e produzida em um coletivo que estudou, refletiu socializou e defendeu os interesses da classe docente, em que reviu e estabeleceu novos cálculos dos tempos de trabalho docente. Entretanto, após os estudos inerentes às legislações e uma análise de dentro do fazer docente, porém com o afastamento necessário dos pré-juízos, bem como considerando a angústia explícita frente à organização *dos tempos* de atividades, foi possível visualizarmos que há uma lacuna quanto à “incorporação de tempo móvel [que] deve ser precedida pela compreensão das novas formas de percepção temporal dos alunos e pela conscientização e organização do tempo de ensino da escola” (KENSKI, 2013, p.13).

Essa complexidade já referencia o imperativo da flexibilidade temporal, o que sinaliza, conforme análises *otobiográficas*⁴³, que as ações político-formativas precisam levar em consideração o provimento de tempos e espaços que atendam

⁴³ Escuta das vivências (MONTEIRO; BIATO, 2008)

essa demanda. Isso nos remete para as alternativas de formação por meio de mediação tecnológica, bem como buscar formas de potencializar o uso das tecnologias tanto no âmbito da formação pedagógica dos docentes, quanto na organização curricular dos cursos ofertados pela instituição, sopesando as alternativas de mediação tecnológica (*on line*) também para a formação discente.

O fluxo tecnológico não para de se expandir em velocidades recordes. É para essa nova sociedade, com suas mudanças frequentes, suas cada vez mais novas tecnologias, suas novas profissões e práticas profissionais, que devemos pensar na formação desse também novo professor, para que ele saiba atuar com o máximo de qualidade, em qualquer tempo e lugar. (KENSKI, 2013,p.95)

Ponderando que estamos lidando com esse peculiar profissional que precisa sustentar sua ação educativa nos tripés Ensino/Pesquisa/Extensão e Educação/Ciência/Tecnologia, em variados níveis, modalidades e formas de ensino, é evidente que não adiantaria somente prever políticas formativas de cunho presencial, pois isso limitaria as possibilidades de atendimento a todos os docentes, em virtude, justamente do já mencionado *Kronos* institucional e pessoal.

Essa alternativa vem dinamizar caminhos para que possamos vencer mais um desafio explicitado por um dos docentes partícipes dos Grupos Dialogais: “outro desafio é instituir no IF Baiano, os espaços de integração e compartilhamento” (Professora Mandarin, Depoimento escrito, 2014). Sobre isso, importa acrescentar que,

Plenos de possibilidades comunicativas e interativas, os ambientes virtuais não são pensados pelos docentes como formas de articulação e reflexão conjuntas que podem levar ao fortalecimento da docência, em defesa da qualidade da aprendizagem, e ao melhor uso das tecnologias para isso. Ligados à cultura escolar tradicional – de atuação solitária e avaliação por meio de parâmetros que não diferenciam seus esforços pessoais para melhor desempenho e dedicação -, os professores dificilmente conseguem se pensar e se articular como equipe de docentes. [...] Flexibilidade, mobilidade, personalização de caminhos, atendimento às necessidades individuais são apenas aspectos gerais das novas demandas educacionais, mais coerentes com as múltiplas temporalidades vigentes na atualidade. As alterações necessárias na realidade educacional mediada englobam ações em que se mesclam os aspectos trabalhistas (como, por exemplo, a valorização personalizada do desempenho; a atuação docente diferenciada em espaços e tempos diversos, entre outros), a formação e a permanente atualização para a compreensão das novas tecnologias disponíveis e das novas temporalidades docentes (que recaem sobre os seus variados papéis) e para o desenvolvimento, em equipe, de cursos e disciplinas mediadas pelas tecnologias. (KENSKI, 2013, p.15)

Ocorre que, por não se pensar de forma implicada e fundamentada sobre todo esse constructo profissional identitário, a maioria das propostas de formação já nasce falida, em virtude de não estarem plasmadas nas demandas formativas/contextuais dos nossos docentes, nos seus movimentos de tensões e contradições vinculados à sua cultura educacional.

Isso advém do fato de que “a burocracia que cuida das decisões do campo da educação se quer sabe do caráter *fundante* do fenômeno formação para a qualificação das ações educativas” (MACEDO, 2010 a, p. 223).

Em síntese, é imperioso que palavras como acolhida, respeito, pesquisa, formação, compreensão, integração, reflexão, incentivo, flexibilização, reconhecimento e divulgação transcendam a semântica do desejo potencial (potência) e atualizem-se (tornem-se atos) em concreções cotidianas político-formativas.

Referenciais Propositivos

O que se espera enquanto políticas institucionais é que elas estejam imersas na ideia que sumariza todo este constructo: as ações político-formativas precisam concorrer para o desenvolvimento profissional e somente terão verdadeiro significado quando emanadas do contexto e das condições de exercício dos docentes, sempre observando as contradições, a autonomia e a construção de sua identidade profissional.

Nestes termos, elenca-se como proposições referenciais:

XXXIX – Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa do direito ao desenvolvimento profissional.

XL – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos coerentes com os aspectos vivenciais docentes;

XLI – Orientação de políticas internas institucionais direcionadas à constituição identitária de uma cultura profissional docente;

XLII – Proposição de diretrizes normativas para efetivação de cursos de formação/atualização pedagógica em exercício no âmbito dos *campi* do IF Baiano;

XLII – Proposição de políticas de incentivo à inovações pedagógicas a serem publicizadas pelos portais midiáticos internos e externos, além de institucionalizar o Prêmio Inovação Pedagógica, como forma de valorizar e reconhecer as experiências profissionais exitosas de nossos docentes;

XLIII – Proposição de Programas Interinstitucionais de Formação Docente para EPT, estabelecendo parcerias com outros Institutos Federais;

XLIV – Constituição de parcerias com outras instituições de educação que já desenvolvem cursos de formação de professores nos moldes da construção curricular coletiva e coerente com as demandas da prática educativa do acontecer docente;

XLV – Criação de Núcleo Institucional que cuide e coordene especificamente as Políticas de Desenvolvimento Profissional docente, considerando os referenciais neste Documento elencados e outros demandados do contexto dos *campi*;

XLVI – Construção coletiva da Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício, com garantia de percentual orçamentário fixo da dotação orçamentária e financeira, tal qual ocorre com outras políticas institucionais;

XLVII – Definição de estratégias e mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação dos programas de desenvolvimento profissional em exercício, com priorização da formação pedagógica;

XLVIII – Assunção de princípio orientador para todos os programas inerentes à Políticas e ações formativas, que tenha como base a ideia de que Processo Formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, com condições básicas de liberdade, criticidade, criatividade, permeado pelo respeito, promoção e valorização da experiência e da diversidade;

XLIX – Instituição e legitimação de Fóruns de Discussão e socialização da práticas da Docentes do IF Baiano (Mostra Anual de Inovação Docente; Encontro Anual da Docência; Fórum Institucional de Educação), com fulcro no (re)conhecimento, socialização e legitimação do identitário e cultura profissional docente;

L – Criação de linhas editoriais em *Formação docente na e pela experiência*, em parcerias internas e externas;

LI – Promoção de encontros multidisciplinares, de cunho pedagógico, periódicos na Instituição e com a participação de outras Instituições;

LII – Valorização da docência com eventos e Programas de qualificação específicos;

LIII – Realizações de etapas de atualizações;

LIV – Revisão do Documento que normatiza a atividade docente, inserindo orientações sobre o calculo do tempo docente no âmbito das atividades *on line*, sem perder de vista as orientações legais que regem o assunto;

LV – Flexibilização, mobilização e personalização dos currículos dos eventos formativos, de modo que atendam às demandas temporais e formativas individuais docentes, potencializando as alternativas mediadas pelas tecnologias;

LVI – Constituição de Grupos de Trabalhos para, a partir do processo de escuta dos docentes, customizar cursos de formação em exercício abertos, por meio de medição *on line*, cuja identidade curricular seja formatada por cada professor-cursista, a partir de seu interesse e necessidade formativa;

LVII – Valorização dos espaços e tempos de mediação tecnológica para partilhamento e articulação de equipes docentes, patenteando a cultura do uso dos espaços virtuais⁴⁴ como alternativa de ampliação do tempo dos docentes em exercício, a exemplo de *Cursos Colaborativos*, MOOC - acrônimo de *Massive Open Online Course* ou, em nosso idioma, Curso *On line* Aberto e Massivo, *Mashups*, *workshops*.

⁴⁴ Os exemplos de alternativas formativas utilizando espaços virtuais mencionados neste item referencial são comumente presentes nas literaturas e espaços que trabalham com Educação a Distância (EaD), uma modalidade da Educação que também é ofertada pelo IF Baiano, em parceria com o IF Paraná.



ETNO-MOVIMENTO

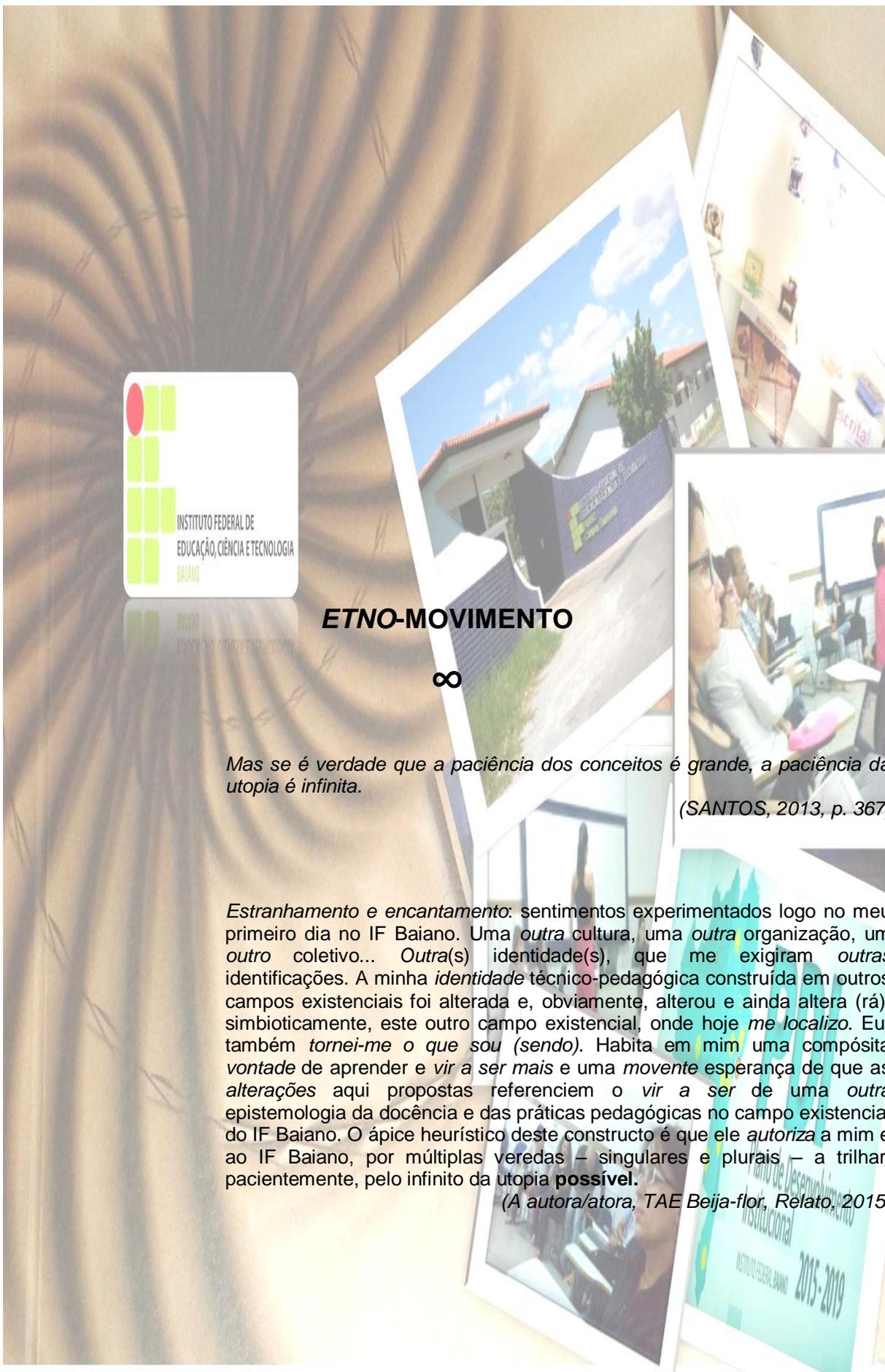


Mas se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita.

(SANTOS, 2013, p. 367)

*Estranhamento e encantamento: sentimentos experimentados logo no meu primeiro dia no IF Baiano. Uma **outra** cultura, uma **outra** organização, um **outro** coletivo... **Outra(s)** identidade(s), que me exigiram **outras** identificações. A minha **identidade** técnico-pedagógica construída em outros campos existenciais foi alterada e, obviamente, alterou e ainda altera (rá), simbioticamente, este outro campo existencial, onde hoje **me localizo**. Eu, também **tornei-me o que sou (sendo)**. Habita em mim uma **compósita vontade** de aprender e **vir a ser mais** e uma **movente** esperança de que as **alterações** aqui propostas referenciem o **vir a ser** de uma **outra** epistemologia da docência e das práticas pedagógicas no campo existencial do IF Baiano. O ápice heurístico deste constructo é que ele **autoriza** a mim e ao IF Baiano, por múltiplas veredas – singulares e plurais – a trilhar, pacientemente, pelo infinito da utopia **possível**.*

(A autora/atora, TAE Beija-flor, Relato, 2015)



Considerações *outras*: quando o epílogo é vocativo ao prólogo

“O começo não se encontra atrás de nós [...] mas se constrói diante de nós”
(Heidegger, *apud* Morin, 2013, p.129).

É com esse espírito vocativo que rematamos essa fase deste intento já conclamando para um prelúdio da concreção das possibilidades aqui desveladas e de outras que, com certeza, já são demandadas pelo campo existencial do IF Baiano. O convite sugere mudança de postura que transcende o campo metodológico, alcançando o epistemológico. O convite sugere revolução! Em especial, essa, presente nos ditames do professor Antônio Nóvoa (2011), quando assevera que,

Chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. O que existe é frágil (...). Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão.

Toda a tessitura contextual e conceitual, entrelaçadas às vivências – Relatos e depoimentos, orais e escritos – dos docentes e demais sujeitos que participaram deste intento, compõe uma utopia possível e necessária que corrobora com a fala de Nóvoa (2011). Temas como profissionalidade e identidade docente, associados às políticas de desenvolvimento profissional, implicam em valorização e compreensão da heterogeneidade dos *modos de ser* (HEIDEGGER, 2005), das individualidades diversificadas, multifacetadas, fluidas e antagônicas que se encontram em constante curso de alteração e (re) construção.

Sob essa configuração, pautadas nos delineamentos da hermenêutica heideggeriana e gadameriana, *fio*⁴⁵ conducente de todo o caminho trilhado até aqui, o qual dotado de um rigor *outro*, científico-profissional, nos autorizou apontarmos algumas alternativas fundantes de uma formação “de/para dentro” da docência, de forma que mais do que títulos e certificados seja promotora de sentido e de novos percursos possíveis para o desenvolvimento profissional docente em exercício, consoante com as singularidades e pluralidades do identitário profissional docente da EPT desse IF Baiano.

⁴⁵ Conotação metafórica fazendo alusão ao “fio de Ariadne”, entretanto a Ariadne de Dionísio e não a de Teseu.

Todo o relatado denota que precisamos compreender e reconhecer por meio de políticas de desenvolvimento profissional que os docentes não nascem docentes e nem se transformam em tal nos cursos de licenciatura ou formação pedagógica especial, plasmados nos moldes didáticos historicamente reproduzidos. Nossos professores, na verdade, tornam-se professores no exercício da docência.

É essa compreensão que reconhecemos em Hall (2007, p.109) quando afirma que as identidades estão relacionadas com “quem nós podemos nos tornar” e complementa explicando que isso “tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta o modo como nós podemos representar a nós próprios’”. Somado a isso, institucionalmente, também precisamos reconhecer que,

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, *apud* NÓVOA 2000, p. 73)

Tais asseverações servem para dimensionarmos o tamanho do compromisso que os propósitos aqui documentados requerem, uma vez que não depende de um comprometimento apenas da gestão como eu-institucional, demanda os dois pilares da “política”: o “interesse” e a “decisão” (RIBEIRO, 1998), por parte dos dois lados imbricados: a gestão e os docentes.

Organizações Didáticas, Plano de Desenvolvimento Institucional, Normatização da Atividade Docente e demais documentos que regem o fazer interno têm sustentado as objetividades que a burocracia do fazer institucional exige. Em contrapartida, não temos, ainda, uma política, ou uma ação institucionalmente reconhecida, que sustente as subjetividades formativas que o fazer pedagógico exige. Na verdade, não nos excluindo do contexto macro educacional, ainda não demos conta de fazer-se efetivar os quatro pilares para a Educação no mundo, delineados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida [...]. **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais

ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe [...]. **Aprender a viver junto**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz [...]. **Aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (DELORS, 1998, *apud* PONCZEK; MODESTO, 2011; 155) (grifos nossos)

Creemos que, no âmbito do IF Baiano, isso somente será possível se nos dispusermos, *otobiograficamente* (MONTEIRO; BIATO, 2008), abertos aos “diálogos profundos sobre as fragilidades e as potencialidades da instituição” (PDI, p.5), pois não basta escutar as pessoas da comunidade institucional, é preciso escutar as vivências das pessoas na/da comunidade institucional e provendo diálogos outros para compreensão dos sentidos e dos sinais de alterações que elas suscitam.

Este Documento é exemplo/fruto de tal processo, o qual fizemos com foco no fazer docente, utilizando-se, em virtude das limitações do tempo acadêmico-profissional, de um recorte contextual (*Campus Guanambi*) para significar e aprofundar o que as vivências (documentadas e experienciais) já havia nos sinalizado, para então propor alternativas referenciadas. Mas o IF Baiano, como instituição aprendente e já emanada de um processo de *alterações outras*, tem condições potenciais de ampliar e implementar o que aqui se propõe.

Isto posto, estaremos a caminhar minimamente coerente não só com as demandas internas, mas com as demandas da contemporaneidade, as quais, conforme Oliveira (2011, p. 196), “estão a exigir uma abordagem que respeite a diversidade de percepções e de opções metodológicas, revalorize a subjetividade, aceite as diferenças e estimule o diálogo entre os diferentes saberes”.

Tomando os termos *compreensão* e *comprometimento* como palavras chaves deste *etno*-movimento, pomos aqui em relevo alguns outros pontos que, a guisa de referenciais, seria falho de nossa parte apenas enumerá-los sem provocar uma breve, mas necessária discussão, de modo que outros pesquisadores ou gestores concatenados com a causa disponham de subsídios básicos para orientarem um debate mais aprofundado ou até mesmo protagonizar o início de ações que concorram para tais propósitos.

Nessa dinâmica, ao passo que elencamos as exposições sobre cada ponto, imediatamente faremos a exposição dos referenciais suscitados.

Políticas de rede

Cientes de que “*a docência como espaço de tornar-se professor*” não é uma realidade exclusiva do IF Baiano, o que foi percebido durante a participação em diversos espaços acadêmicos que traziam a “Formação de Professores” como temática, constatamos que não precisamos e nem podemos caminhar sozinhos. Somos uma Rede que partilha do mesmo “problema”, que aqui assumimos no sentido de “demandas”, e temos ampla possibilidade de protagonizarmos enquanto instituição, individual e coletivamente, a implementação de políticas que farão essas demandas transcenderem o campo do problema (problematizado e compreendido) e se tornarem férteis fontes de produção, reflexão e difusão de novos saberes sobre a docência.

Nesse sentido, além de uma necessária avaliação de como está se processando o cumprimento da Lei 12.796/2013 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e ainda da Resolução CNE/CEB nº6/2012, em especial no que concerne ao seu Art. 40 que trata especificamente da formação docente no âmbito da EPT, é pertinente refletirmos sobre as elucidações de Eliezer Pacheco sobre a Formação de Professores no âmbito da Educação Profissional:

O debate Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica está conectado ao conjunto de debates dos grandes temas de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil de hoje. Na ordem direta das nossas preocupações está a formação docente, que necessita ir além da Resolução 02/97, do CNE⁴⁶, mas, sobretudo, está o debate acerca da matriz de conhecimentos que poderá construir processos formativos que aproximem ciência, tecnologia, arte e cultura. Impõe-se perguntar de que pedagogia (ou andragogia) estamos falando quando pensamos em educação para o mundo do trabalho. O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica? (BRASIL/MEC/INEP, 2008, p. 9)

Somado à questão da frágil formação pedagógica, ainda aparece a gama de missões, como já aludida em outro etno-movimento, que são (im)postas para as instituições educacionais, em especial para as que compõem a Rede Federal de

⁴⁶ Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio Essa resolução foi aprovada face à condição de falta de professores para o ensino básico e foi estendida para o ensino técnico. Para esses programas, o professor do ensino técnico é portador de um diploma de educação superior que complementa sua formação de graduado com a formação pedagógica, em caráter emergencial. (OLIVEIRA, 2006 *apud* PENA, 2011, p.104).

Educação Profissional e Tecnológica, onde assistimos uma sobrecarga de fazeres docentes que, ao invés de fortalecer sua profissionalidade tem dado sinais de fragilização. Como é asseverado por Antônio Nóvoa (2007, p. 02),

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?

Dada as inúmeras atribuições, que não condizem com a dimensão cinco do PDI do IF Baiano (2015, p. 211) que avalia “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”. As condições de trabalho nos chamam atenção, principalmente quando nos deparamos com um cotidiano em que a sobrecarga das missões incide em consequências que perpassam também pelos fazeres da equipe técnico-pedagógica, uma vez que cada vez menos, tem podido priorizar o acompanhamento e a orientação dos docentes, especificamente em suas práticas educativas, conforme relato:

No IF Baiano[...] já desempenhei diferentes funções, a saber: organização e realização de Jornadas Pedagógicas; acompanhamento pedagógico de turmas e professores; escolha de representantes de turma; supervisão, análise e reformulação do processo de ensino aprendizagem; participação em atividades planejadas pela escola; participação de programas preventivos de saúde, higiene e outros de educação complementar; [...] Nos últimos seis meses, estou trabalhando diretamente com os cursos superiores. Dessa forma, minhas funções estão ligadas a: assessoramento ao Núcleo Pedagógico dos Cursos Superiores de Tecnologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Engenharia Agrônoma; atendimento a discentes, pais e/ou responsáveis, docentes e técnicos administrativos; acompanhamento da frequência e rendimentos dos discentes, prestando as orientações educacionais necessárias; encaminhamento dos discentes aos setores de psicologia e assistência social; orientação dos discentes no processo de implantação dos Diretórios Acadêmicos e seus funcionamentos; orientação do trabalho docente quanto à elaboração dos planos de ensino e acompanhamento do preenchimento dos diários de classe; assessoramento ao processo de reconhecimento dos cursos superiores; participação na organização e realização de eventos como: Jornadas Pedagógicas, Semanas Acadêmicas, Ciclo de Palestras, Simpósios; participação em comissões, como: processos seletivos para ingresso de discentes e contratação de docentes substitutos e temporários, seleção de monitores bolsistas/voluntários[dentre outras]. (TAE Bem-me-quer. Depoimento escrito, IF Baiano, 2014)

Todas essas questões estão integradas às subjetividades profissionais, que vão se apresentando no *acontecer incerto* do fazer pedagógico. Enfatizando que, conforme Santos (2013, p. 169), “o primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade”. Para esta discussão o que se apresenta são identidades e, por consequência, subjetividades profissionais.

Nesse entremeio, fica evidente que dentre os *Sete Saberes Necessários à Educação* do Futuro elencados por Morin (2000), nunca foram tão pertinentes “a compreensão” e o “enfrentar as incertezas”. Tempo em que iteramos o fato de termos nessa demanda uma recorrência em *rede* e, por isso, precisamos também produzir interações e soluções também em *rede*, confluindo com Oliveira (2011, p. 201) ao afirmar que “um sistema social se caracteriza por seres vivos e humanos que produzem interações em rede”. (Oliveira, 2011, p. 201). Ressalte-se que não propõe-se aqui a criação, mas o fortalecimento de uma rede que já existe:

É importante esclarecer o significado do termo Rede Federal. Na Lei nº. 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (PACHECO e SILVA, 2009, p.16).

Fortalecer o que já existe implica em inaugurar processos de exploração do diálogo, a partir das interações e da tentativa de soluções integradas, por meio de ações pautadas na compreensão partilhada das subjetividades que se desvelam no “acontecer” (CARVALHO, 2008) interinstitucional, buscando, no coletivo interativo, a plena efetivação do “comum-*pertencer*” (Heidegger, *apud* Sá, 2004).

Referenciais Propositivos

LVIII – Criação de redes interativas de aprendizagem da docência interna e externa, a partir de diálogos intra e interinstitucionais, considerando a possibilidade de interação com outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional;

LIX – Assunção do exercício da docência como espaço aprendente da profissão e fértil fonte de produção, reflexão e difusão de novos saberes sobre a docência.

LX – Fomento às pesquisas e às práticas de socialização em rede, sobre práticas pedagógicas no IF Baiano;

LXI – Promoção de ações que visem à diminuição da distância entre equipe técnico-pedagógica e corpo docente. Ex: Grupos de formação coletiva/ interativa contando com TAE e Docentes;

LXII – Mapeamento (no âmbito do IF Baiano e na rede) das atividades identificadas como comuns dos TAE que lidam com o fazer técnico-pedagógico, de modo a mobilizar para a normatização da atividade dos Técnicos Administrativos em Educação (com ênfase nos Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos), de tal forma que se priorize a ação/formação desses profissionais para que possam qualificar e intensificar sua colaboração no acompanhamento formativo do fazer pedagógico docente.

Políticas de Protagonismo e Formação ampliada

“Todos os tempos são tempos de transcendência”

(PONCZEK; MODESTO, 2011; 143)

Consoantes com os autores em epígrafe, acreditamos que a transcendência tornou-se termo valioso às nossas ações políticas. Vivemos em um contexto em que a pontualidade das ações lhes expõe antes mesmo de serem postas em práticas à iminência da defasagem.

No âmbito da formação, tanto a que ofertamos ao discente, quanto a que pretendemos ofertar aos docentes, as práticas precisam estar sintonizadas e, ao mesmo tempo, ancoradas em possibilidades de resultados sustentáveis e com múltiplos focos de repercussão.

O epicentro deste ponto está na defesa da ideia de que o nosso perfil de oferta de formação técnica e tecnológica, principalmente no que concerne aos cursos do nível superior de ensino, sejam as licenciaturas, os bacharelados, os de tecnologia não podem fechar os olhos ao latente espaço que a profissão docente ocupa no mundo do trabalho. Os egressos desses cursos são potenciais futuros

professores do IF Baiano e/ou de outras instituições educacionais e, em consulta feita aos Projetos Pedagógicos dos mencionados Cursos (PPC), bem como consulta feita aos coordenadores de tais cursos e ao setor responsável pelo ensino superior, foi constatado que apenas o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (*Campus Senhor do Bonfim*), pela sua peculiaridade próxima com expertise de oferta institucional, é que tem projetos aplicados (diria, ainda, implicados), em que os estudantes podem estagiar e fazer atividades voltadas para docência no âmbito da Educação Profissional, dentro do próprio IF Baiano.

Onde queremos chegar? Se o nosso fazer institucional tem como diferencial das outras instituições de ensino a maior proximidade com o eixo educação e trabalho, cujo ensino, dentre outras importantes dimensões e objetivos, visa, também, a preparação para o mundo do trabalho, seria importante que consagrássemos um passo inovador, fundamentados na experiência existencial da instituição, protagonizando um processo de inserção de componentes curriculares que acolham a “Docência/EPT/profissão professor e práticas pedagógicas” nas matrizes de todos os nossos cursos superiores, mesmo que tais componentes sejam de cunho optativo ao estudante.

Com tal ação, a instituição, consciente da importância dessa esfera formativa ampliada, frente às oportunidades que o mundo do trabalho tem apresentado frente a docência, não furtar-se-ia de seu papel de potencializar essa possibilidade aos nossos educandos. Até porque, se muitos de nossos educadores do IF Baiano tivessem contado com essa oportunidade, como núcleo flexível em sua formação, talvez não enfrentassem tantas dificuldades nas questões pedagógicas, que é um fazer inerente à profissão docente, mas não da profissão para a qual se formaram. Sobre isso, Ponczek e Modesto (2011, p.156), esclarecem que,

A formação para **uma profissão técnica terá que ter um núcleo flexível para que o profissional seja capaz de rapidamente ter acesso a outra profissão**. É nessa conjuntura que a formação técnica ampliada se encaixa, uma vez que pretende desenvolver um sistema de especialização conectada com a totalidade. (grifos nossos)

Nessa contextura, não poderíamos deixar de ventilar as possibilidades de *colher*, no bojo do fazer educativo desenvolvido no IF Baiano, *atos de currículos* para melhor significar e enriquecer os currículos dos cursos de educação superior, especialmente as licenciaturas, ofertados em nossas unidades. *Atos* esses

vinculados à experiência (auto)formativa dos docentes da EPT que nos *campi* atuam – os quais, conforme já aludimos, são, em sua maioria, bacharéis e tecnólogos, que no mesmo espaço institucional em que tornam-se, também formam professores e outros profissionais com potencial espaço de trabalho para também sê-lo.

Nessa ótica, alguns outros questionamentos se apresentam: Como o IF Baiano e demais IFET, sendo instituições também formadoras de professores, tem acolhido a formação para a docência na EPT, sendo essa modalidade sua principal oferta? Por outro lado, como formar professores para a docência na Educação Profissional e Tecnológica, diante da multiplicidade de atuação que esse magistério encerra, sem contar com os subsídios teóricos que fundamentam epistemologicamente esse fazer?

Assim, fazendo filiações teóricas com os autores e perspectivas epistemológicas elencadas no decurso deste intento e valendo-nos das inserções efetivadas no campo da pesquisa, reconhecemos os IFET, a partir do IF Baiano, como um espaço, que por ser fundante de um *outro* identitário docente que torna-se professor na experiência aprendente do exercício, é também gerador de *atos de currículo*, desvelados nessa experiência aprendente, os quais apontamos como subsídios formativos para a docência na EPT, até então ausentes das literaturas, das políticas e dos espaços de formação docente.

Com isso, estaremos protagonizando os necessários passos “no sentido da constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT” (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010).

Isso, mais do que inovação, faz-se amadurecimento ampliado da missão institucional.

Referenciais Propositivos

LXIII – Inserção de componente curricular que acolha a temática “Docência/EPT/profissão professor e práticas pedagógicas” nas matrizes dos PPC de todos os nossos cursos superiores, como garantia de núcleo flexível de formação ampliada;

LXIV – Garantia de Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente que superem o campo da área técnica de formação e avancem para a compreensão do sentido da essência da profissão – o fazer pedagógico;

LXV – Reconhecimento institucional enquanto espaço gerador de *atos de currículo*, desvelados experiência aprendente docente, a serem tomados como subsídios formativos para a docência na EPT e para compor a Matriz Curricular dos Cursos da Educação Superior;

LXVI – Produção de insumos formativos para a docência na EPT, os quais até então ausentes das literaturas, das políticas e dos espaços de formação docente;

LXVII – Protagonismo frente a inovação curricular dos Cursos Superiores, possibilitando potencialização da missão e reconhecimento do identitário institucional, a partir de inserção de núcleo flexível para formação ampliada dos profissionais com foco em práticas pedagógicas e Docência na EPT.

Políticas de difusão

A difusão do conhecimento pode ser descrita como a disponibilização pragmática de um processo produtivo sistematizado tendo em vista a operação de apropriação da parte de todos os que possam acessar o que está sendo difundido como conhecimento do fazer e do saber fazer, ou do conhecer e do saber conhecer próprio de um determinado setor das atividades humanas. A difusão, assim, responde ao imperativo do conhecimento implicado com o desenvolvimento humano.

(GALEFFI, 2011,p.31)

O conhecimento só se torna socialmente válido, por meio da apropriação [aqui consideramos todo o círculo conducente da compreensão/ atribuição de sentido] e da *difusão* (Galeffi, 2011), a qual, aliada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), indiscutivelmente aglutinadas nas vivências cotidianas pessoais e profissionais dos seres humanos, pode alcançar transcendências outras que interpenetram todas as dimensões contextuais da existência (histórica, sociocultural, ética, estética, ontológica, relacional, cognitiva, dentre outras).

E por que seria necessária uma política de difusão? Porque o conhecimento sobre algo é sempre a melhor forma de implicar e comprometer politicamente o outro. É a alternativa mais sustentável para buscarmos o princípio da “coexistência dialógica e respeitosa de seres livres, pensantes e politicamente comprometidos com o bem estar coletivo [...] como um caminho possível e propositivo” (SALES, 2013, p. 141).

No âmbito da docência, o conhecimento implicadamente produzido e difundido, mais do que potencializar o desenvolvimento profissional de *si* e dos *outros*, inscreverá o IF Baiano no cenário das raras instituições de Educação

Profissional Tecnológica que optam por uma perspectiva de formação idiossincrática e emancipadora tanto para os que formam, quanto para os que são formados, colocando-se como protagonista de quem faz do seu identitário, o diferencial conducente da reflexão de sua própria condição.

Referenciais Propositivos

LXVIII – Desenvolvimento, junto à Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI) e Coordenação de Comunicação, de meios operativos para atuar no processo de Difusão dos conhecimentos produzidos no âmbito das ações de formação docente em exercício;

LXIX – Elaboração de projeto integrado de difusão, que envolva Reitoria, *campi* e outros IF interessados na partilha aberta dos saberes e práticas docentes inovadoras;

LXX – Adoção de medidas para assegurar o registro do material produzido e a qualidade difusora dos mesmos;

Política do Comprometimento [para finalizar, transcendendo]

É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. Fernando T. Andrade (1946-2008)

Os sinais de que o compromisso para com os propósitos neste Documento elencados é possível já estão postulados e referendados:

O Programa de Apoio à Qualificação é uma das ações desenvolvidas pelo IF Baiano que visa o incremento na capacitação de docentes, a partir do ressarcimento parcial de mensalidades em instituições privadas. O MINTER e o DINTER também são ações que visam ampliar a qualificação docente através da pactuação de parcerias entre o Instituto e Universidades que ofereçam os cursos de mestrado e doutorado. A concessão do afastamento, de 10 % dos docentes para capacitação, também estimula a qualificação dos mesmos, uma vez que viabiliza a dedicação exclusiva à formação do servidor. **Mapeada a necessidade de se ter ações organizadas, para garantir a formação do servidor, o IF Baiano contemplou, em seu planejamento estratégico 2015-2019, a elaboração de um programa de capacitação e qualificação que institua a política e as diretrizes para o desenvolvimento dos servidores do IF Baiano.** (PDI, 2015, p. 158-159)

Temos plena certeza de que, a partir dos Referenciais aqui propostos, as Políticas de desenvolvimento profissional docente, e de todos aqueles que têm por

função acompanha-los e orientá-los nas práticas pedagógicas, não mais serão tão restritas à área técnica de formação, mas à compreensão do sentido da essência da profissão – **o fazer pedagógico**.

As subjetividades intrínsecas ao itinerário de vida-formação de cada docente, associado aos depoimentos de quem acompanha de perto este itinerário na esfera profissional (equipe técnico-pedagógica), além de *acordar fontes* (docentes da EPT - sujeitos de conhecimentos outros) tão marginalizadas do contexto das macropolíticas nacionais de formação docente, permitiu-nos mobilizar e inscrever essa temática em reconhecidos espaços de socialização de “achados de pesquisa” – congressos, encontros, reuniões, seminários – tanto regional, como nacional e internacional, tecendo e aproveitando oportunidades de que o *fazer docente da EPT e os conhecimentos e demandas emanados das práticas pedagógicas inerentes a esse fazer*, saíssem da obscuridade, do silenciamento e da “opacidade” (SANTOS, 2013, p.365) perante a concepção de cultura docente, ideologicamente eleita pelo senso comum.

Nessa perspectiva, reconhecendo a importância da formação docente em exercício, como uma questão política a ser implementada no âmbito do IF Baiano, de modo que possamos, institucionalmente, criar mecanismos de reflexão, de valorização, construção e legitimação de práticas pedagógicas formativas/formadoras e inovadoras, a partir da análise e *compreensão* (MACEDO, 2010) das experiências desses professores, sem perder de vista os *etno-movimentos* necessários à instituição (*campo existencial* profissional) e aos docentes (*Ser* singular-plural) para que as proposições se materializem e transcendam o seu A-CON-TECER.

Por tudo isso, esse trabalho converge-se em um vocativo a outros discípulos a, também, *perquirirem* e assumirem essa responsabilidade, em prol de ações institucionais individuais e coletivas (em *rede*), de modo que possamos enveredar por caminhos de políticas públicas de formação docentes que confluem com o elucidado por Macedo (2010 a, p. 224):

Políticas públicas para formação devem ser inauguradas por um conjunto de *explicações* vinculadas ao próprio fenômeno *formação humana* e sua complexidade histórica, epistemológica e ontológica, para, a partir daí. Produzirem-se *pautas, orientações, compromissos e proposições* nos âmbitos educacionais, que da nossa perspectiva podem ajudar a re-inventar

a cidadania entre nós, ou mesmo compor a tessitura de uma humanidade cidadã. (grifos do autor)

Ousadamente, *inauguramos* esse primeiro passo e, exibimos, não como último referencial, mas como primeira ação para o seu acontecer:

I – Entrega oficial à Gestão deste Documento Referencial para as Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano, para leitura comprometida e reflexiva, após socialização pública.

Ademais, ratificamos a condição de não finitude deste estudo propositivo que destila *transcendência, compromisso e utopias possíveis*.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 05 maio 2013.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **O Que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

_____. **O freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BARBOSA, Silvia Maria C. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor pesquisador. In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/hp%202000/Downloads/117-130-1-PB.pdf> Acesso em: 17 jan. 2015.

BERNSTEIN, Richard J. The New Constellation: **the ethical-political horizons of modernity/ postmodernity**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1992, p. 4.

BOBBIO, N.; verbete “Política” in BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G.; **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora UNB e LGE, 2004. vol II, p. 954.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBORREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 5. ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Decreto-Lei nº 7.556**, de 23 de setembro de 1909. Cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. . Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de setembro, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 30 out.. 2012.

_____. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Câmara dos Deputados. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 nov. 2014.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2012.

_____. **Lei nº. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de abril de 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 08 de abril de 2015.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**, PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.

_____. **Ata do Tribunal de Contas da União – TCU-PLENÁRIA** de 13 de março de 2013. disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf> Acesso em 15 jul.2013.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. . Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de Julho, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 27 nov. 2012.

_____. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado da Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília/MEC, 2010.

_____. **Lei nº. 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. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 02 /97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino Fundamental e do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, 1997. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede> Acesso em 06 de mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Formação de professores para EPT: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006.** Brasília, DF: INEP, 2008. 304p. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 6** de 29 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 18 dez. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Série Estado do Conhecimento. n.10. Brasília, DF. MEC/Inep, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CARIA, T. H. A Cultura profissional dos professores do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação.** Lisboa, n. 3, p. 125-137, maio/ago. 2007.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo, polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras, 2000 (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

COUTO, Maria Elizabete S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. **Debates em Educação.** vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009

DAL MAGO, Leonir. **Gadamer : hermenêutica filosófica e educação.** (Dissertação/Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009. Disponível em <www.ppgeduc.upf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=528&Itemid=16> Acesso em 08 de dez. 2013

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. *et al.* **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. (165-182)

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FINCHER, David. **O Curioso Caso de Benjamin Button**. (Filme). Estados Unidos, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FOUCAULT, Michel. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg – **O Problema da Consciência Histórica**. Tradução de Paulo Cesar Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva**, trad. Marco Antônio Casanova. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer (revisão da tradução de Enio Paulo Giachini). 7. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: EDUSF, 2005. (Coleção pensamento humano).

GALEFFI, Dante Augusto. Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação: uma perspectiva transdisciplinar. In: GURGEL, Paulo R.H; SANTOS, Wilson N. (organizadores). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador, EDUFBA, 2011. p. 15-47

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo - Fundação Carlos Chagas - v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf acesso em 21/07/2013

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Iza R. Uma teia dialógica entre Foucault e Bakhtin na obra “Ana e a margem do rio – confissões de uma jovem Nauá. texto produzido no Mestrado em Letras – **Linguagem e Identidade**. Universidade Federal do Acre (Disciplina: Sujeito, Discurso e Identidade). 2006 Disponível em: <<http://www.revistaintertexto.com.br/adm/arquivos/ARTIGO%2007.pdf>> Acesso em: 25 de out. 2012

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000, p. 63-78.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 103-133, 2007.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul-dez 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3, ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005 . (Coleção Pensamento Humano).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

IF BAIANO. **Normatização da Atividade Docente**. Salvador: Reitoria, 2013. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 18.jan. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**. Salvador: Reitoria, 2009. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 18.jan. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Salvador: Reitoria, 2015. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 20.fev. 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2009**. Salvador: Reitoria, 2010. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em:13.out. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2010**. Salvador: Reitoria, 2011. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em:13.jul. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2011**. Salvador: Reitoria, 2013. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 15.jun. 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2012**. Salvador: Reitoria, 2013. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 25.out. 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2013**. Salvador: Reitoria, 2014. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria> Acesso em: 06 .dez. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie- Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu e Revisão da tradução: Suely de Souza Silva. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

_____. **Nietzsche e a educação**. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores e Educação, 2).

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n.19, jan./abr. 2002b.

LAWN, Chris. **Comprender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, Lênio F.; ESPÍRITO SANTO, Adilson O. **A Tríade distinção-união-incerteza: os pensamentos de Edgar Morin e de Ilya Prigogine como contribuição à área de ensino de ciências**. Acta scientiae: Revista de Ciências Naturais e Exatas. Universidade Luterana do Brasil – Vol.1,n.1 (jan./Jun.1999) Canoas: Ed. ULBRA.p. 3-26

LIBÂNEO, J. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010 a.

_____. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política (75-126): *In*: MACEDO, Roberto S.;GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador : EDUFBA, 2009.

_____. **Hermes re conhecido**. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. Trabalho apresentado no Simpósio "Etnografia e Prática Escolar", UFRN, junho/1998. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2900/2067>. Acesso em 07 de jan. 2015.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etonopesquisa-formação**. 2ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010 b.

_____. **Currículo**: Campo, Conceito e Pesquisa. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, João Batista. **Abordagem multirreferencial**: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. 2000. 203f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MIRANDA, Neurisângela M. dos Santos; SALES, Marcea Andrade. Os entre-lugares da constituição do identitário profissional docente da EPT: novas veredas para uma velha discussão. *In*: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT, V. 2014. Belo Horizonte/MG. **Anais**. Belo Horizonte/MG. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/anaisIVsenept.html>> acesso em 13 de out. 2014.

MONTEIRO, Silas B.. Para além do discurso, a escuta das vivências: Uma investigação otobiográfica. *In*: PIMENTA, Selma G. *et al.* **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.(93-115)

_____. & BIATO, E. L. Uma avaliação Crítica acerca de método e suas noções. *In*: **Revista de Educação Pública**. Vol. 17, p. 255-271. Cuiabá, 2008.

MORIN, Edgar. **Meus Filósofos**. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **O método IV**: As idéias – habitat, vida, costume, organização. 4.ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina, 2005

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v.1, n.1, p.23-38, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em: 12 de mar. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como se chega a ser o que se é. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SNPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 05 out. 2007.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>> Acesso em 22 de abril de 2006.

_____. Profissão: docente. **Revista Educação** (entrevista). Em Agosto/2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo>> Acesso em 15 de mar. 2014.

OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula QUIXABEIRA R. ; FARTES, Vera Lúcia Bueno. O Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, V. 2010. Maceió/AL. **Anais**. Maceió. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010>> Acesso em 03 de jul. 2014.

OLIVEIRA, Maria O. de Matos. Saberes plurais, cultura digital e espaços de aprendizagem. In: GURGEL, Paulo R.H; SANTOS, Wilson N. (organizadores). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador, EDUFBA, 2011. p. 193-207.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: KISHIMOTO, T. (org). **Formação e contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning. 2002, p. 89 a 108.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC/ São Paulo: Editora Moderna, 2011.

_____. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: SETEC/MEC – Editora Moderna, 2012.

_____. ; SILVA, C. J. R. Institutos Federais: um futuro por armar. *In*: SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008, comentários e reflexões**. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

PEIRCE, Chareles S. **The essential Peirce: selected philosophical writings**. Bloomington: Indiana University Press, 1992, 1992. v.1.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal** (tese). Belo Horizonte, 2014. 290, enc, il.

_____. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/122/5>> . Acesso em 10 jul. 2013.

PEREIRA, Miguel Baptista. Hermenêutica e Desconstrução. **Revista Filosófica de Coimbra** - n.11 6 (1994) pp. 229-292. Disponível em: <file:///C:/Users/hp%202000/Desktop/escrita.final/herm_desconstrucao.pdf> Acesso em 2 de jan. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCZEK, Roberto L; MODESTO, Maria Aparecida S. Proposta transdisciplinar e multirreferencial para uma formação profissional tecnológica ampliada. *In*: GURGEL, Paulo R.H; SANTOS, Wilson N. (organizadores). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador, EDUFBA, 2011. p. 141-161.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. *In*: CARVALHO, Edgar de Assis & ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). Belém: Educa, 2001.

_____. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Ano II. Número 02 , Janeiro de 2014. Salvador – Bahia: Edição fechada em Janeiro/2014

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda** .3.ed.rev. por Lucia Hippolito. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Maria Lúcia; LIMENA, Maria M. Cavalcanti. **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC: Campinas: Mercado de Letras, 2000 (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

RUGIRA, J. M. **Se former à l'esperance. Educational Insights**. n.2, vol.9, 2005, p. 1-32. In: MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília:Líber Livro Editora, 2010.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Organizadoras) **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento**. (Tese (Doutorado) Orientador: Dante Augusto Galeffi.– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 241f.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Histórias e personagens que (ainda) não estão em livros: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 147-158, jan./jun., 2008.

_____.CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Maria Roseli G. B. Palavras que inscrevem nossa história: viagens e memórias no curso de formação de professores da rede municipal de ensino em Irecê. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, v. 15, n. 57, p. 38-43, jun./ ago. 2007.

SANTANA, Lilian Rose A. N. Garcia de. **A docência como obra de arte**. : Um estudo com professores da educação superior. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, 2013

_____. **Quando engenheiros tornam-se professores**. (Dissertação). Cuiabá: UFMT / IE, 2008. 179p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Luciana D. N.; FIGHERA, Adriana . C. M.; JUCHEM Luzia de S. A formação Pedagógica do Professor da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas – 2012. <Disponível em: www2.unimep.br/endipec/2983d.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2013

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Tomaz T. (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Francisco das C. Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In:* MOURA, Dante Henrique (org) *et al.* **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. *In:* TAVARES, José, BRZEZINNSKI, Iria. (Org.). **Conhecimento profissional de professores:** a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 17-51.

VEIGA, I. P. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. *In:* EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Experimento e vivência:** a dimensão da vida como pathos. Campinas: UEC, 2009. Tese (Doutorado em Filosofia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário *on line*

APÊNDICE B - Roteiro de Análise Documental

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

APÊNDICE D - Roteiro de Produção de Relato Memorialístico



APÊNDICE A - Questionário *on line*



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

QUESTIONÁRIO *ON LINE*⁴⁷

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (VIDE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professor(a): _____
Sexo: F () M ()
Idade: _____
Matrícula Siape: _____
Campus: _____
E-mail: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Docência no IF Baiano: O tornar-se professor.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Neurisângela Maurício dos Santos Miranda

Cargo/Função: Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Ensino do IF Baiano.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O presente questionário faz-se um dos instrumentos da pesquisa “**Docência no IF Baiano: o tornar-se professor**” que tem como objetivo *pesquisar o processo da constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano/Campus Guanambi, construindo, junto aos sujeitos da pesquisa, estratégias e referenciais para as políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente em exercício no IF Baiano*. A realização dessa pesquisa poderá trazer benefícios como a produção do Documento Referencial para a Construção da Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício do IF Baiano e, ainda, subsidiar a construção do Observatório da Docência do IF Baiano. Caso o Senhor(a) aceite, e seja docente, além de responder a um questionário *on line*, poderá participar de um Grupo Dialogal (presencial e a Distância), o qual norteará a escrita do Relato Memorialístico da Docência no IF Baiano, onde relatará sua experiência profissional no IF Baiano. Tais processos serão conduzidos pela aluna Neurisângela Maurício dos Santos Miranda, do curso de pós-graduação *stricto Sensu* em Gestão em Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC.

IV – QUESTÕES

Campo A - As questões de 1 a 5, que se seguem, referem-se à sua formação. Caracterize-a, marcando o item que corresponde ao percurso formativo realizado por você.

1. Formação de nível médio.

⁴⁷ Pesquisa realizada a partir do Sistema Opina. Questionário 742919 'Política de Desenvolvimento Profissional do IF Baiano - Docentes'

Formação Geral (científico)

Magistério

Técnico

Outros

2. Formação em nível superior (graduação)

Bacharelado em: (opções em barra de rolagem)

Engenharia em: (opções em barra de rolagem)

Licenciatura em: (opções em barra de rolagem)

Tecnologia em: (opções em barra de rolagem)

Não tenho em: (opções em barra de rolagem)

3. Formação continuada

No âmbito da didática

No âmbito específico de minha área de graduação que é diferente da minha área de atuação;

No âmbito da minha área de graduação que é também minha área de atuação

No âmbito geral da educação

Não participei de cursos de formação continuada.

4. Possui formação pedagógica?

sim

não

em curso

5. (Responda caso tenha cursado ou esteja participando de cursos de formação pedagógica) Sua formação pedagógica ocorreu ou está ocorrendo em nível de:

Licenciatura em: (opções em barra de rolagem)

Complementação pedagógica

Especialização em: (opções em barra de rolagem)

Mestrado em: (opções em barra de rolagem)

Doutorado em: (opções em barra de rolagem)

6. (Responda caso tenha cursado ou esteja participando de cursos de formação pedagógica) Sua formação pedagógica foi promovida e financiada por qual Instituição?

Promovida e financiada pelo IF Baiano.

Promovida por outra instituição e financiada pelo IF Baiano.

Promovida e financiada por outra instituição.

Promovida por outra instituição e financiada com recursos próprios.

Campo B - As questões de 7 a 10, que se seguem, referem-se ao seu ingresso como docente efetivo no IF Baiano.

7. Qual o ano de seu Ingresso na Instituição (EMARC/CEPLAC, Agrotécnica, IF Baiano)

(opções em barra de rolagem) de 1950 a 2014

8. Você já era docente da instituição antes da transição para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano?

Sim

Não

9. Forma de ingresso no IF Baiano:

Concurso público.

Redistribuição

Outros

10. Já era professor antes do Ingresso no IF Baiano ou iniciou o exercício da docência nessa instituição?

Já era professor (a).

Iniciei o exercício da docência no IF Baiano.

Campo C - As questões de 11 a 18, que se seguem, referem-se à sua atuação docente no IF Baiano. Caracterize-a, marcando o item que corresponde às suas atividades enquanto docente da mencionada instituição.

11. Especifique os cursos de sua atuação docente no âmbito do IF Baiano atualmente:

Cursos técnicos integrados ao ensino médio

Cursos técnicos subsequentes

Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (PROEJA)

Cursos FIC (PROEJA)

Cursos Técnicos Concomitantes

Cursos Técnicos Concomitantes (PRONATEC)

Cursos Técnicos subsequentes (PRONATEC)

Cursos FIC (PRONATEC)

Cursos Superiores - Licenciatura

Cursos Superiores - Bacharelado

Cursos Superiores - Tecnologia

Cursos Superiores - Engenharia

Outros programas (Mulheres Mil, Tutoria EaD)

12. Além das atividades de ensino, participa da coordenação de cursos ou programas?

sim

não

13. Desenvolve atividades de Pesquisa?

sim

não

14. Desenvolve atividades de Extensão?

sim

não

15. Atualmente, além da docência, assume outra função (coordenação/Direção) na Instituição?

sim

não

16. Em termos de formação e prática educativa como você identifica sua formação para atender às especificidades da docência da carreira do EBTT no IF Baiano?

Plenamente preparado (a)

Pouco preparado(a)

Não preparado(a)

17. Gostaria de participar de atividades de formação em exercício voltadas para o desenvolvimento profissional docente, tendo sua prática educativa como foco de sua formação?

sim

não

18. Qual a sua opinião sobre a criação de uma política de desenvolvimento profissional docente em exercício no IF Baiano?

- Essencial
- Desnecessário
- Boa ideia, mas não é essencial no momento.

Outras considerações sobre a criação de uma política de desenvolvimento profissional docente em exercício no IF Baiano?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B - Roteiro de Análise Documental



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (VIDE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

DOCUMENTO: _____

DATA DO DOCUMENTO _____

DATA DE APROVAÇÃO: (caso se aplique) _____

REMETENTE: _____

DESTINATÁRIO: _____

LOCAL DE ARQUIVO: _____

II - DADOS SOBRE O TEOR DO DOCUMENTO

- ✓ Caracterização geral (sintética) do documento.
- ✓ Quais as considerações que o documento traz sobre formação docente, em especial formação docente em exercício?
- ✓ Há solicitações ou encaminhamentos sobre formação docente e formação docente em exercício? (quem fez e para quem fez)
- ✓ Há indicativos ou definição de orçamento descritos para investimentos em formação docente em exercício? (caracterização densa, caso de positivo)
- ✓ Quais as ações mais relevantes em termos de formação docente em exercício apresentadas no documento?
- ✓ Caso haja ações descritas sobre a formação docente em exercício, qual o órgão responsável pela promoção e pelo financiamento da mencionada formação?

III - DADOS SOBRE A REPERCUSSÃO DO TEOR DO DOCUMENTO

Há registros de respostas ou posicionamentos institucionais sobre o documento em estudo? (processos, pareceres, ofícios, memorandos).

Há ações concretas oriundas das orientações ou em virtude do teor do documento? (caracterização densa, caso de positivo)

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA⁴⁸

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (VIDE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).

A sequência de questões que se segue compõe um roteiro para produção de um relato que servirá de importante dado para finalização da pesquisa “Docência no IF Baiano: o tornar-se professor”, conforme explanado no TCLE, anexo. O objetivo é que os participantes respondam às questões em forma de um texto (relato digitado ou manuscrito)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: _____
Sexo: F () M () Idade: _____ Matrícula Siape (opcional): _____
Cargo/Função: _____
Campus: _____
E-mail: _____

II – Questões de Aquecimento

- a) Dados sobre o você-profissional, formação, tempo de magistério e breve relato de seu percurso formativo profissional.
- b) Discorra um pouco sobre si, a disciplina que leciona e/ou Função que exerce no IF Baiano e sobre o processo de escolha profissional.

III – Questões de desencadeadoras

- c) Por que escolheu ser professor?
- d) Como caracterizaria a sua atuação profissional como docente (ou gestor) do IF Baiano?
- e) Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis dos professores do IF Baiano, os quais, em sua maioria, se tornam docentes no exercício da profissão?
- f) Como descreveria as principais características dos docentes do IF Baiano, a partir do ano de sua instituição, por meio da Lei 11.892/08?
- g) Quais as dificuldades, anseios e carências de atualização dos docentes, considerando a multiplicidade dos níveis e modalidade de ensino em que atuam?
- h) Como caracteriza os saberes/fazeres pedagógicos dos docentes? O (a) Senhor(a) acha que eles aprendem e (re)constroem suas práticas no exercício da própria docência?
- i) Quais ações foram efetivadas pelo IF Baiano no âmbito da formação docente em exercício e em quais delas o(a) senhor(a) participou como gestor e/ou como docente em formação?
- j) O que o senhor (a) consideraria como primordial para uma Política de desenvolvimento profissional docente em exercício (ex: definição de orçamento; definição de cursos a serem efetivados; definição de espaços e tempos de formação docente; dentre outros).

⁴⁸ Pautada em SZYMANSKI, In: SZYMANSKI, Heloísa (org); ALMEIDA, Laurinda R; PRANDINI, Regina C.A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

APÊNDICE D - Roteiro de Produção de Relato Memorialístico



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE RELATO⁴⁹

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (VIDE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).

A sequência de questões que se segue compõe um roteiro para produção de um relato memorialístico que servirá de importante dado para finalização da pesquisa “Docência no IF Baiano: o tornar-se professor”, conforme explanado no TCLE, anexo. O objetivo é que os partícipes respondam às questões em forma de um texto (narrativa memorialística livre), associando as respostas às demais atividades realizadas no decurso dos Grupos Dialogais Formativos.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado: _____
Sexo: F () M () Idade: _____ Matrícula Siape (opcional): _____
Cargo/Função: _____
Campus: _____
E-mail: _____

II – Questões de Aquecimento

- a) Dados sobre o você-profissional, formação, tempo de magistério e breve relato de seu percurso formativo profissional.
- b) Discorra um pouco sobre si, a disciplina que leciona e/ou Função que exerce no IF Baiano e sobre o processo de escolha profissional.

III – Questões de desencadeadoras

- c) Por que escolheu ser professor?
- d) Como caracterizaria a sua atuação profissional como docente (ou gestor) do IF Baiano?
- e) Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis dos professores do IF Baiano, os quais, em sua maioria, se tornam docentes no exercício da profissão?
- f) Como descreveria as principais características dos docentes do IF Baiano, a partir do ano de sua instituição, por meio da Lei 11.892/08?
- g) Quais as dificuldades, anseios e carências de atualização dos docentes, considerando a multiplicidade dos níveis e modalidade de ensino em que atuam?
- h) Como caracteriza os saberes/fazeres pedagógicos dos docentes? O (a) Senhor(a) acha que eles aprendem e (re)constroem suas práticas no exercício da própria docência?
- i) Quais ações foram efetivadas pelo IF Baiano no âmbito da formação docente em exercício e em quais delas o(a) senhor(a) participou como gestor e/ou como docente em formação?
- j) O que o senhor (a) consideraria como primordial para uma Política de desenvolvimento profissional docente em exercício (ex: definição de orçamento; definição de cursos a serem efetivados; definição de espaços e tempos de formação docente; dentre outros).

⁴⁹ Pautada em SZYMANSKI, In: SZYMANSKI, Heloísa (org); ALMEIDA, Laurinda R; PRANDINI, Regina C.A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.



ANEXOS

Anexo A - Grupos Dialogais Formativos - Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício

Anexo B – Atividades Intermediadas

Anexo A - Grupos Dialogais Formativos - Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Diretoria de Gestão de Pessoas
Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
Núcleo de Capacitação

Proponente: DGP/CODPE/Núcleo de Capacitação

Parcerias:

Campus Guanambi

Pró-Reitoria de Ensino – IF Baiano

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia – GESTEC/UNEB

GRUPOS DIALOGAIS FORMATIVOS **Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício**

Apresentação:

A presente proposta trata-se de um Projeto que traz em seu bojo a imbricação entre pesquisa, intervenção e formação acadêmico-profissional, e objetiva, além de viabilizar um processo de formação pedagógica em exercício, em nível de aperfeiçoamento profissional, buscar, junto aos partícipes, refletir e investigar o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos de educação básica, profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, tendo como *locus* o *Campus* Guanambi, construindo, junto aos sujeitos da pesquisa, estratégias e temáticas para elaboração das políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, que resulte em um Documento Referencial para a Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício desse Instituto.

O Projeto que traz o formato de Grupos Dialogais Formativos partirá de

Seminários Temáticos, cujos eixos foram escolhidos a partir de assuntos tratados no decurso dos encontros entre os gestores dos *campi* e Reitoria, em especial no tocante ao fator pedagógico, sempre relatados como merecedores de atenção e reflexão. Além disso, na tentativa de se valorizar o campo de trabalho como campo formativo por excelência, a ideia é que os grupos dialogais ocorram em horários já instituídos para discussão de assuntos pertinentes aos docentes e/ou à docência.

É importante esclarecer que este curso é de formação, mas também de (auto) investigação da prática docente, salientando que não se pretende investigar a essa prática com o fito de apontar falhas, mas, ao contrário, de valorizar a práxis desses profissionais que aprendem a docência no exercício da profissão e, junto com eles desvelarmos: Como ocorre o processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que ensinam nos cursos da educação básica, profissional e tecnológica do IF Baiano? Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão?

Ressalte-se que por Grupos Dialogais compreendemos por espaços de discussão e (auto) formação dialogal, em que o pesquisador/mediador e sujeitos da pesquisa participam conjuntamente da construção do conhecimento sobre uma determinada temática – nesse intento a docência no IF Baiano – contando com mediações na modalidade presencial e a distância, patenteando uma rede de diálogo interativo. Para Domingues (2011), os Grupos Dialogais,

Constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES, *in* PIMENTA *et al*, 2011, pp. 170-171)

E é importante porque,

admite como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processos permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem numa temporalidade e numa territorialidade, na relação com outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos. (*Ibid*.p.171)

A pertinência do intento aloja-se na necessidade de ações institucionais que

concorram para a formação pedagógica de seus docentes e ainda da construção coletiva de um documento, com registro das implicações das multifaces, inerentes às singularidades docentes *existentes* no IF Baiano, com encaminhamentos de ordem propositiva, a guisa de referencial para a construção de uma Política de Desenvolvimento Profissional Docente em exercício, até então, inexistente.

Com isso, espera-se subsidiar a instauração de práticas sustentáveis e significativas de intervenção no âmbito da formação em exercício e valorização da atividade docente do referido Instituto.

Assim, reunimos nesse Projeto um propósito Institucional - formação em exercício dos servidores docentes - e um propósito acadêmico-profissional - pesquisa sobre o modo de ser e de *tornar-se*⁵⁰ professor no IF Baiano.

Justificativa:

Desde a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), por meio da lei nº 11.892/08, muito se tem discutido sobre a carreira dos docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Todavia, as discussões pouco se direcionam para os aspectos que referenciam o constructo identitário docente deste profissional e as implicações das multifaces inerentes às especificidades do magistério nos referidos estabelecimentos educacionais. Especificidades essas oriundas da caracterização dos IFETs, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da mencionada Lei. Segundo a legislação que o instituiu, Lei 11.892/08, art. 6º, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes.

Sob uma configuração de integração multicampi, o IF Baiano reuniu um corpo docente com diferentes perfis, os quais tinham a expertise no ensino técnico de nível

⁵⁰ Tornar-se, na pesquisa, assume a perspectiva de Nietzsche, para quem “Chegar a ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é”. (NIETZSCHE, 2008, p. 38)

médio. Com a transformação das Instituições em *Campi* do IF Baiano, esses profissionais depararam-se com singularidades que são específicas a essa modalidade de ensino, as quais foram sedimentando obstáculos que perpassam principalmente pela formação e pela dinâmica de atuação. Desses profissionais, muitos têm diferentes formações - bacharelado, licenciatura, cursos superiores de Tecnologia; outros começaram a carreira com o Ensino Técnico de Nível Médio, ou que têm a graduação, mas sem formação pedagógica; ressaltando que há, também, aqueles que possuem titulação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado em diferentes áreas e atuam como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, mas com grande lacuna na referência pedagógica.

É válido lembrar que, além das atividades de ensino, o professor agrega atividades de pesquisa e de extensão. Atuam, ainda, como bolsistas de Programas específicos, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Mulheres Mil. Em síntese, o IF Baiano conta com um corpo docente que *torna-se*, no exercício da própria docência, professor.

É nesse contexto que a delimitação do campo de execução dessa pesquisa centra-se em um dos principais *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano, o *Campus Guanambi*, opção justificada por este lócus acolher de forma mais completa todas as caracterizações acima mencionadas, visto que nele efetiva-se a oferta de cursos de todos os níveis, modalidades e formas, além de ser o campus com um significativo quantitativo de docentes que não possuem formação e/ou habilitação pedagógica.

É inquietante a percepção de que nos atuais cenários de discussão sobre a docência nos Institutos Federais, a ideia que prepondera é que os investimentos e ações de valorização da carreira desses profissionais assumem uma posição de inferioridade em relação às demais, justamente pela indefinição de um perfil, já que a atuação não se alicerça somente no exercício do Ensino Técnico de nível médio, como se dava no período anterior à criação dos IFET. Também não é caracterizada como magistério de nível superior, situação essa que vai fazendo da nova carreira – EBTT, alvo de atenção, intensificando, assim, a interrogativa feita por Gomes e Silva (2002, p. 29): “que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?”.

Ressalta-se que a importância desse modelo de atividade formativa-interventiva-investigativa, justifica-se pela possibilidade de valerem-nos das contribuições desses autores/professores sobre a *compreensão do sentido* e das estruturas das *unidades de significação*, para, a partir de uma interpretação compreensiva caracterizar o *modo de ser* professor experienciado no IF Baiano para, a partir disso, propor estratégias e políticas institucionais significativas de formação em exercício.

Fortalecendo o debate e fundamentando discussões sobre temáticas relacionadas às condições do exercício profissional dos professores, às condições de formação e a relação dessas condições com a constituição identitária profissional dos docentes, bem como com as formas de atuação educativas e didáticas desses profissionais no ambiente de trabalho, respaldamo-nos em Gatti (2009). Ainda nessa perspectiva, recorreremos às explicações de Larrosa (2002) sobre a autoconsciência pessoal e profissional como instrumento de princípio para a prática; Macedo (2010), cuja temática aborda a formação e a compreensão vinculadas à experiência aprendente do sujeito e seus contextos sócio-educacionais concretos e ainda traz significativas contribuições sobre os pilares da etnopesquisa, linha pela qual se delineia a proposta em leque. Apoiaremos-nos, também, nas elucidações de Nóvoa (2001) acerca da necessidade da constante atualização dos profissionais, legitimando o local de trabalho como espaço ideal para a formação continuada, para o crescimento profissional permanente, ressaltando que tal formação deve ser centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Por fim, desenvolvendo um olhar com foco nos professores que atuam na Educação Profissional, retomamos as significativas reflexões de Pena (2011) sobre a formação docente e aprendizagem da docência, no exercício da profissão; além de Tardif (2012), cujo trabalho dialoga com todos os autores anteriormente mencionados, com importantes contribuições no que tange à formação profissional dos professores com ênfase nos saberes extraídos e produzidos na prática docente.

Tudo isso será elucidado com provocações inerentes ao pensamento nietzschiano que na perspectiva da crítica à educação instituída pela escola moderna e na crença da possibilidade de o indivíduo “tornar-se o que se é”, instigam-nos a vislumbrar um projeto de formação docente que valorize singularidades e os caminhos do “*vir a ser*” professor.

Sob essa configuração, e pautada em literaturas sobre o assunto, o Projeto propõe como Trabalho de Conclusão do Módulo (TCM) a produção do Memorial do Docente que edificar-se-á nas narrativas dos professores sobre o processo de *tornar-se* docente no IF Baiano, construindo e/ou sistematizando um conhecimento que imprimirá maior sentido face ao pensar e investir nas políticas de formação docente em exercício, considerando o processo constitutivo do identitário profissional docente delineado no decurso do próprio exercício no IF Baiano.

Institucionalmente, esse Projeto chama atenção para categorias de suma importância e complexidade - Formação em Exercício, Identidade Docente e Políticas institucionais – e potencializa o propósito de buscar garantir a qualidade do fazer profissional que forma e do que é formado, condição indispensável à ampliação da cidadania.

Objetivos

Geral:

Promover a formação pedagógica voltada para as especificidades da EPT, favorecendo espaços institucionais de (auto) reflexões de cunho formativo e investigativo sobre processo de constituição do identitário profissional docente dos professores que atuam nos cursos de educação básica, profissional e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, *Campus* Guanambi e construindo, junto aos partícipes, estratégias para elaboração de um Documento Referencial para a Política de Desenvolvimento Profissional Docente em Exercício desse Instituto.

Específicos:

- Propiciar momentos formativos com fundamentos teórico-metodológicos que motivem os educadores a auto-refletirem seu fazer profissional docente.
- Favorecer a compreensão crítica da diferença entre formação do docente e formação para a docência.
- Possibilitar o aprofundamento de conhecimentos acerca da docência na EPT e da pesquisa de sua própria práxis no contexto escolar;

- Promover debates sobre a docência na educação profissional e tecnológica, possibilitando o enfrentamento de problemáticas atuais a partir de diferentes perspectivas teóricas.
- Dialogar, refletir e construir estratégias e referenciais para subsidiar a proposição de Políticas Institucionais de Formação Pedagógica Docente em Exercício do IF Baiano.
- Propiciar a auto-reflexão docente a partir de oficinas de formação e produção de relatos memorialísticos sobre o tornar-se professor no IF Baiano.

Público-alvo

Docentes do IF Baiano – *Campus* Guanambi, que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, preferencialmente os não licenciados ou que não tenham habilitação formal para o ensino.

Carga horária

Carga Horária: 150 horas

Estrutura e Funcionamento

O curso será composto por Eixos Temáticos que integram o Módulo-Piloto do Curso de Formação Pedagógica em Exercício, sob o formato de Grupos Dialogais Formativos que serão coordenados pelo pesquisador proponente e mediados por profissionais da área de cada eixo-temático.

Serão efetivados 4 encontros formativos com apoio institucional do IF BAIANO (Anexo II), quando serão estudados e debatidos coletivamente os eixos temáticos, bem como far-se-á a orientação da atividade de campo intermediada em cada eixo, em que o coordenador do curso/pesquisador ficará disponível para acompanhar, observar e orientar os partícipes na realização da mesma. As ações inerentes a cada eixo-temático, perfazem uma carga-horária total de 150 horas.

Para cada eixo-temático os partícipes terão acesso a materiais e atividades comuns voltados à formação do cursista e, para serem certificados, em nível de aperfeiçoamento profissional, deverão ter frequência mínima de 75% nos encontros e ter realizado todas as atividades propostas.

A definição da estrutura curricular dialoga com o previsto nos seguintes textos legais:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/ 1996;
- Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio;
- Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro, de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Matriz Curricular

EIXOS TEMÁTICOS	C.H.
OS SABERES DA DOCÊNCIA	
Seminário de Abertura: Os Saberes da Docência	
Aspiralidades Dialogais: - Formação de Professores da/para Educação Profissional; - Apresentação da Pesquisa: <i>Docência no IF Baiano: o tornar-se professor</i>	4h
Atividade de Campo intermediada	10 h
PRÁTICAS DOCENTES	
Oficina: Profissão Professor: que saberes são mobilizados?	
Aspiralidades Dialogais: - Planejamento; - Metodologia; - Avaliação - Recursos	8h
Atividade de Campo intermediada	20h
O TORNAR-SE PROFESSOR I	
Seminário: “Eu-Profissional: os entrelugares do tornar-se professor”	
Aspiralidades Dialogais: - Processo de constituição do Identitário Profissional docente; - Docência como opção e/ou oportunidade profissional. - Desenvolvimento Profissional Docente: o desafio político;	8h
Atividade de campo intermediada	10
O TORNAR-SE PROFESSOR II	
Oficina: o narrar-se professor	
Aspiralidades Dialogais: - Como produzir um memorial? - Memórias: do contexto ao texto. - Narrativas Docentes: como tornei-me professor no IF Baiano?	10
Atividade de campo intermediada	20
Trabalho de Conclusão de Módulo	60h
Carga-horária Total do Módulo	150h

Ementas

Os saberes da Docência

Aborda os principais conceitos e discussões que permeiam a Docência enquanto objeto de estudo e enquanto fazer profissional, postulando os saberes que são necessários à docência e estabelecendo pontes entre esses saberes, o processo histórico da formação de professores no Brasil e no mundo, com destaque para a Educação Profissional, sem perder de vista a realidade institucional do IF Baiano.

Bibliografia Básica

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

NÓVOA, Antônio. Profissão: docente. **Revista Educação** (entrevista). Em Agosto/2011. disponível em <<
<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>> (acesso em 15/03/2014).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Bibliografia Complementar

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Práticas Docentes

Apresenta a docência enquanto profissão que suscita além da mobilização de diversos saberes, ações que são imprescindíveis para o sucesso da prática docente: Planejamento, Metodologia, Avaliação e seleção de Recursos, relacionando Trabalho e Educação; Discute os Princípios e fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, em especial na Educação Profissional. Planejamento, avaliação e aspectos didático-metodológicos da prática pedagógica. Integração e interdisciplinaridade na educação profissional.

Bibliografia Básica

ANTUNES, Celso. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis:

Editora Vozes, fascículo 8, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. Competências na Educação Profissional – é possível avaliá-las? Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>>.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas : Papirus, 2013.

OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula QUIXABEIRA R. ; FARTES, Vera Lúcia Bueno. O Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, V. 2010. Maceió/AL. **Anais**. Maceió. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepI2010/paper/viewFile/722/434> (Acesso em 03 de julho de 2014).

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. 16 ed. São Paulo, SP: Libertad, 2005.

SILVA. Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. nº 29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em 11/07/2014.

Bibliografia Complementar

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos;ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6 ed. Joinville (SC): Univille, 2006. Cap. 1, p. 12-38

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> . Acesso em 12 jul. 2012.

_____. **Lei nº. 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. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001

ROSA, D.; SOUZA, V. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O TORNAR-SE PROFESSOR I

Problematiza o “eu-profissional” e o processo de constituição do identitário profissional docente, com ênfase na ideia do “Tornar-se professor no exercício da docência”. Além disso, aborda questões como a Formação Técnica e Formação Docente; Docência como opção e/ou oportunidade profissional; A função social da prática educativa. **Desenvolvimento Profissional Docente como um desafio político institucional: do interesse à decisão.**

Bibliografia Básica

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n.135, p. 657-684, set./dez. 2008. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a06.pdf> . Acesso em 21/07/2013.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Trad: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

Bibliografia Complementar

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

REHEM, C. M. **Perfil e Formação do Professor de Educação Profissional Técnica**. SENAC Nacional, 2009.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda** 3.ed.rev. por Lucia Hippolito. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VEIGA, I. P. A.; D’AVILA, C. **Profissão Docente: novos sentidos, novas práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

O TORNAR-SE PROFESSOR II

Articula um o processo de refletir-se, reconhecer-se e narrar-se professor, oferecendo os subsídios metodológicos e científicos para a escrita de memoriais, alimentado pelas ações do lembrar e do recordar, das quais emergem movimentos discursivos que põem em cena a atuação de um sujeito que reflete sobre si, sobre o seu processo de subjetividade e sobre seus saberes profissionais. Relata ainda a importância do memorial na formação de professores e na inserção deste como instrumento referencial para subsidiar políticas públicas de formação docente.

Bibliografia Básica

BENJAMIN, W. O Narrador. **Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 1994, (Obras escolhidas; v. 1)

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias : travessia de uma educadora.** São Paulo : Cortez, 1991. 124 p

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.**

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. **A concepção do autor em Bakhtin, Barthes**

e Foucault. Signum: **Estudos da Linguagem, Londrina, v.11, n.2, p.67-81, dez. 2008.**

Bibliografia Complementar

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu Silva,

Guaracira Lopes Louro. 10.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: **uma introdução teórica e conceitual.** In: **SILVA, T. T. (org.) Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis Vozes, 2000.**

Metodologia do Curso

O curso organiza-se pautado em princípios metodológicos que partem de reflexões interativas e atividades que objetivam a formação, a intervenção e a investigação, de modo que os partícipes percebam seu cotidiano de trabalho e percebam-se neste cotidiano sob um novo prisma e nele vislumbrem possibilidades de uma prática educativa cada vez melhor a partir de uma ressignificação da organização do fazer pedagógico e do sentido do ser/tornar-se professor.

Valendo-se de seminários interativos, oficinas e atividade de campo (conforme Anexo I), o conjunto de ações sistematicamente planejadas visam ao desenvolvimento de aprendizagens significativas que valorizem, acima de tudo, as experiências e o modos do fazer/ser docente em interação com os diversos

conhecimentos que dialogam com o *habitus* (Autor, ano) professoral e com os compromissos políticos institucionais que a atividade encerra.

Serão utilizado, além dos encontros presenciais, espaços interativos a Distância para diálogos e contextualizações necessários ao aprofundamento das reflexões, ínterim em que se espera que esse espaço virtual possibilite aos docentes aprofundar questões e discutir os temas abordados durante e após o curso.

(Auto) Avaliação do curso

Este curso conta com um processo de avaliação interna entre os partícipes que visa gerar informações que sirvam para melhorar a qualidade do curso de modo que possa tornar-se um módulo de um Futuro Curso de Formação/Complementação Pedagógica. Esse processo será subsidiado pelos dados obtidos por meio da avaliação pelos partícipes dos Encontros/atividades/Metodologias realizadas, atendendo a uma perspectiva dialógica de trocas sistemáticas de experiências e opiniões com o fito de ressignificar e aprimorar diretrizes, metodologias e práticas utilizadas no decurso da formação/investigação.

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem compreenderá, além da assiduidade nos encontros, a (auto)avaliação reflexiva da prática e da vida-formação por meio do envolvimento e compromisso frente a realização das atividades mediadas e da escrita dos memoriais.

Certificação

Ao partícipe do curso que obtiver a frequência exigida e atividades concluídas será conferido o Certificado de Aperfeiçoamento Profissional de 150h. Por se tratar de um módulo piloto de um curso de formação/complementação pedagógica, em caso de construção e aprovação do Projeto Pedagógico de Curso, os partícipes poderão efetivar o aproveitamento dos saberes/carga-horária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> . Acesso em 12 jul. 2012.

_____. **Lei nº. 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. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 26 de junho de 1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06**, de 20 de setembro, de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. *et al.* **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.), **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 35-85.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010 a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: como se chega a ser o que se é**. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 22/04/2013.

PENA, Geralda A. de Carvalho. **Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/122/5> . Acesso em 10/07/2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANEXO I - Cronograma de Trabalho

Eixos Temáticos	Datas
OS SABERES DA DOCÊNCIA	13/08/2014
Atividade de Campo intermediada	13/08/2014 a 10/09/2014
PRÁTICAS DOCENTES	10/09/2014
Atividade de Campo intermediada	10 a 23/09/2014
O TORNAR-SE PROFESSOR I	24/09/2014
Atividade de campo intermediada	24/09/2014 a 09/10/2014
O TORNAR-SE PROFESSOR II	15/10/2014
Atividade de campo intermediada	15/10/2014 a 28/10/2014
Entrega do Trabalho de Conclusão de Módulo	29/10/2014
- O Tornar-se professor no IF Baiano (Conferência) - Retorno prévio dos achados da Pesquisa Encerramento e Certificação	03/2015

ANEXO B – ATIVIDADE INTERMEDIADA 1



Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
 Diretoria de Gestão de Pessoas
 Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
 Núcleo de Capacitação

Proponente: Núcleo de Capacitação

Parcerias:

Campus Guanambi

Pró-Reitoria de Ensino – IF Baiano

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia – GESTEC/UNEB

MEDIAÇÃO: Neurisângela Maurício dos Santos Miranda – IF Baiano
 Marcea Andrade Sales – UNEB/GESTEC

Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício GRUPOS DIALOGAIS FORMATIVOS

ATIVIDADE INTERMEDIADA 1

Após o primeiro encontro – abertura oficial de nossos diálogos frente à construção dos referenciais para Política de Desenvolvimento Profissional Docente, concomitante à formação pedagógica em exercício, sugerimos, abaixo, alguns textos para leitura reflexiva e duas questões para balizar tais reflexões. É muito importante que anotem suas impressões relacionadas à prática docente que, desde que ingressaram no IF Baiano (ou antes de tornar-se IF Baiano), desenvolvem.

TEXTOS:

OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula QUIXABEIRA R. ; FARTES, Vera Lúcia Bueno. O Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, V. 2010. Maceió/AL. **Anais**. Maceió. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/722/434> (Acesso em 03 de julho de 2014).

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas - SP. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19

QUESTÕES PARA OS DOCENTES

1. Quais experiências de sua vida pessoal te levou a ser professor? E quais experiências de sua vida (pessoal e profissional) te levou a ser o professor que você é?
2. Quais saberes da docência você aprendeu com a sua experiência na docência no IF Baiano?
3. Como você caracteriza a experiência da docência no IF Baiano?

QUESTÕES PARA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

4. Como você caracteriza o fazer pedagógico no IF Baiano?
5. Quais saberes você elencaria como “saberes que atravessam esse fazer”?
6. Como você caracterizaria a cultura docente no IF Baiano?

Boa reflexão!

ANEXO B – ATIVIDADE INTERMEDIADA 2



Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
 Diretoria de Gestão de Pessoas
 Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
 Núcleo de Capacitação

Proponente: Núcleo de Capacitação

Parcerias:

Campus Guanambi

Pró-Reitoria de Ensino – IF Baiano

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia – GESTEC/UNEB

MEDIAÇÃO: Neurisângela Maurício dos Santos Miranda – IF Baiano

Marcea Andrade Sales – UNEB/GESTEC

Módulo Piloto de Curso de Formação Pedagógica em Exercício GRUPOS DIALOGAIS FORMATIVOS

ATIVIDADE INTERMEDIADA (equivalente ao 2º e 3º encontros)

Prezados (as),

Nos dois últimos encontros, fizemos reflexões importantes acerca das práticas docentes, mediada pela profa. Valdirene Alves, e sobre o Tornar-se Professor, conferência com a professora Roseli Sá. Pensando nas discussões realizadas, relacionando com as práticas docentes desenvolvidas no IF Baiano, leia os enunciados que se seguem e relatem qual a relação do enunciado com a sua percepção/ação de docência no âmbito do IF Baiano. Não deixem de sugerir possibilidades de melhorias em nível local e institucional para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Enunciado 1

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e

aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.” **(Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 2011)**

Enunciado 2

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

[...]

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
- XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;
- XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

(*) Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

Enunciado 3

[...] Não sei se me faz falta a formação pedagógica que concebem nas licenciaturas, pois muitos dos meus colegas que são licenciados sentem as mesmas dificuldades que eu e que a formação acadêmica recebida nas licenciaturas e até na pós-graduação em educação não ajudam a resolver. Sinto falta é de condições legítimas de trabalho de qualidade, pois trabalhamos em contexto de corre-corre para dar conta de muitas coisas (aula, banca, orientação de aluno, estágio) e de dois níveis de ensino – superior e médio. Me interessaria era no dia-a-dia da profissão ter tempo para conhecer melhor a legislação de nossa carreira, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e outros documentos legais que orientam a nossa realidade de ensino. Por mais que se tenham esforços nesse sentido, se não tivermos um tempo mesmo, dentro do trabalho, para ler para pesquisar e para entender isso que a gente faz e o que querem de nós, porque todo dia tem uma novidade (uma imensidão de programas para dar conta), não sei o que será do ensino e de nossa profissão que tem se tornado cada vez mais complexa. **(Professor do IF Baiano, campus Guanambi, relato livre)**

Boas reflexões!

FOTOS DAS SEPARATRIZES

