



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**COMO NOS TORNAMOS FORMADORES NA RODA
DA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Luis Humberto Ferrari Loureiro

Orientadora: Maria do Carmo Galiazzi

Rio Grande
2013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Programa de Pós-Graduação
**Educação em
Ciências**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E DA SAÚDE

Tese

COMO NOS TORNAMOS FORMADORES NA RODA DA LICENCIATURA PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Logo da Licenciatura do IFRS-RG criado por Viviani Rios Kwecko

Luis Humberto Ferrari Loureiro

Rio Grande, 2013.

Luis Humberto Ferrari Loureiro

**COMO NOS TORNAMOS FORMADORES NA RODA DA LICENCIATURA PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da **Universidade Federal do Rio Grande**, como requisito parcial à obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: **Prof^a. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi**

Rio Grande, 2013.

Banca examinadora

Prof^ª. Dra. Carmem Lascano Pinto – IFSul

Prof^ª. Dra. Cleiva Aguiar de Lima – IFRS

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG

Prof^ª. Dra. Maria do Carmo Galiazzi – FURG (orientadora)

Agradecimentos

Aos professores Caroline, Sabrina, Patrícia, Maria do Carmo, Ana Laura, Vilmar, Cleiva, Márcia, Viviani e Saraçol, integrantes da RODAQUI, a Roda que elaborou o projeto da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande.

Aos professores Caroline, Patrícia, Ana Laura, Cleiva, Viviani, Sérgio, Márcia e Saraçol, integrantes da Roda dos Formadores, a Roda que planejou e executou as aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorreu a formação de formadores enquanto formavam docentes para atuar na educação profissional de nível médio e na educação tecnológica de nível superior. Portanto, uma formação realizada na prática. A pesquisa, realizada entre agosto de 2010 e maio de 2011, foi desenvolvida durante as atividades do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande. No relatório apresento como um grupo de professores, entre os quais me incluo, com experiência em lecionar diferentes cursos de nível médio – integrado, subsequente e PROEJA – passou por um processo de formação docente objetivando atuar em licenciaturas para a educação profissional. Como, simultaneamente, atuávamos em um curso que formava professores, a nossa formação ocorreu com a perspectiva de formar-se ao formar. Para alcançar este objetivo, tacitamente, nos organizamos sob a forma de uma Comunidade Aprendente. Nos encontros presenciais as atividades foram realizadas em Roda (Warschauer, 2001), ou seja, na Roda dos Formadores. O *corpus* de análise desta pesquisa é constituído pelas informações construídas durante as atividades desenvolvidas no Módulo I da Licenciatura. Compreende o Diário de Campo, com minhas percepções dos encontros presenciais, os e-mails trocados entre os integrantes da Comunidade, como complemento dos planejamentos realizados nos encontros presenciais e os relatos pós-aulas dos professores que observavam alguma peculiaridade ocorrida naquele dia ou encontro. Estas informações foram analisadas mediante a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). A partir da fragmentação dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, com o processo de unitarização, surgiram novos significados dos fatos ocorridos. Significados que permitiram a emergência de categorias e possibilitaram a compreensão de como ocorreu o processo de formação dos formadores. Esta formação, ocorrida na prática, na Roda dos Formadores, em uma Comunidade Aprendente, rompe com os modelos tradicionais de formação de professores. A Tese defendida é a possibilidade de formação docente na prática, desde que o conhecimento que conduz a formação seja construído coletivamente, em uma Comunidade Aprendente. Conhecimento construído com a reflexão das experiências vivenciadas e escritas pelos membros da Comunidade. Registros que, além de possibilitar refletir sobre as ações desenvolvidas, também oportunizam relatar a história que está sendo construída pelo grupo formado por professores e alunos de uma Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Comunidade Aprendente. Formação de professores. Construção coletiva do conhecimento. Preservação da memória.

ABSTRACT

This research aims to comprehend how the teacher education process proceeded to those who were training teacher-students in order to enable them to teach in secondary education (vocational and technical high school and junior college). Thus, it is about an education that was forged in *praxis*. The research, which was conducted between August 2010 and May 2011, was developed through the activities presented in Módulo I of the Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica course, offered by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande. My report shows how a group of teachers (including myself), all experienced in teaching different programs in the institution – which offers three types of secondary education: vocational and technical high school, junior college, and PROEJA –, went through a teacher education program in order to be qualified to teach in technical education courses. As we were both students and teachers at the same time, and to each other, our educational process happened under the perspective of receiving teaching qualification while qualifying. In order to achieve our goal, we organized ourselves as a Comunidade Aprendente (Communities of Practice). During the presential meetings, the activities were done in Roda [Wheel] (Warschauer, 2001), also known as Roda dos Formadores (Teachers Wheel). The *corpus* consists of information gathered during the development of the activities in Módulo I of the Licenciatura course. Both the Diário de Campo (Field Journal), which consists of my perceptions of the face-to-face meetings, and the emails exchanged among members of the Communities of Practice complement the planning performed during the face-to-face meetings and also the after-class reports done by the teacher who noticed any peculiarity which could have happened in some day or during some meeting. That data was analyzed based on Written Discourse Analysis, proposed by Moraes and Galiazzi (2007). After the fragmentation of the texts of the *corpus* of this research, and the subsequent unifying process of such data, new meanings were given to the reported and experienced information. Such meanings allow the awareness of some categories as well as also facilitate the comprehension of in what manner the teacher education process occurred. When applied in practice, through the Teachers Wheel technique and within the Communities of Practice, this teacher education training breaks with the traditional structures of teacher education. The thesis statement claims the possibility of a teacher education program that is based on a practical approach, if the knowledge shared during the training program is built in group, mutually, within the Communities of Practice. This knowledge would also have to be build based on the reflection upon the written description of the Community members' experiences. These records allow the members to reflect upon the actions developed in the program, and also grant them the opportunity to report the history that is being written by the group of teachers and students of the Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica course.

Keywords: Communities of Practice. Teacher Education Program. Collective knowledge building. Memory preservation.

SUMÁRIO

Apresentação	08
1. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional de 1909 a 2012 .	14
1.1 As escolas industriais na Primeira República – 1889-1930	14
1.2 As escolas industriais na Era Vargas – 1930-1945	17
1.3 As escolas industriais na República Populista – 1945-1964	19
1.4 As escolas industriais na Ditadura Militar – 1964-1985	21
1.5 As escolas industriais na Redemocratização – 1985-2012	25
1.6 As escolas industriais vinculadas às Universidades Federais	30
1.7 Iniciativas para formar professores para trabalhar na Educação Profissional	33
1.8 Por que uma Licenciatura e não um Programa Especial	41
2. Contexto da pesquisa	46
2.1 De CTI a IFRS	46
2.2 O projeto da Licenciatura	50
2.3 A Licenciatura	53
3. Caminho Metodológico	59
3.1 Tipo de pesquisa	59
3.2 A produção de informações	63
3.2.1 Diário relatando as atividades da Roda de planejamento das aulas da Licenciatura	63
3.2.2 O correio eletrônico como ferramenta de comunicação entre os integrantes da Roda	64
3.2.3 Relatos e impressões das aulas, através dos integrantes da Roda	66
3.3 Análise Textual das Informações	68
4. Como nos constituímos em uma Comunidade Aprendente enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional	75
4.1 Comunidades de Aprendizagem, de Prática e Aprendentes	75
4.1.1 Comunidades de Aprendizagem	76
4.1.2 Comunidades de Prática	78
4.1.3 Comunidades Aprendentes	86
4.1.4 A Comunidade no CTI/IFRS-RG	89
4.2 A Roda	97
4.3 A Roda em movimento	100
5. A Comunidade Aprendente e as aulas da Licenciatura	107
5.1 A preparação das aulas	107
5.2 As aulas	113
5.3 As relações com os alunos	128
5.3.1 Uma turma especial: alunos & colegas	138
6. Como nos tornamos formadores enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional	144
6.1 Os primeiros aprendizados com as atividades coletivas	144
6.2 A convivência com os colegas	147
6.3 Aprendendo a trabalhar no coletivo	153
6.4 Como me constituí um formador vivenciando o processo desta pesquisa	155
7. Constatações e proposições	163
8. Bibliografia consultada	170
Anexos	175

Apresentação

A pesquisa realizada para construir esta tese está imbricada com a minha trajetória docente. Desde o primeiro dia em que ingressei em uma sala de aula como professor senti a necessidade de aprender a “ser professor”, pois, até aquele momento, não havia me preparado para exercer esta profissão. Assim, durante toda minha caminhada como docente fui me tornando professor enquanto atuava como professor. Ao aceitar o desafio de lecionar em uma licenciatura para a educação profissional juntamente com outros professores que também não haviam passado pela experiência de lecionar em uma licenciatura, passamos a constituir uma comunidade onde os integrantes foram se tornando formadores enquanto formavam professores para atuar na educação profissional. Portanto, nossa formação como docentes de um curso de formação de professores foi realizada na prática, enquanto formávamos. Este aprendizado, a partir do meu olhar, é apresentado nesta tese.

Minha caminhada docente iniciou em 1975 devido à necessidade de ter um ganho financeiro, pois ingressei na carreira docente com o objetivo de ter um salário para custear a graduação em Engenharia Civil que cursava na Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Naquele momento foi a opção mais viável de emprego, por dois motivos, primeiro porque era possível conciliar os horários das aulas na Universidade com as aulas que passei a lecionar em duas escolas de Rio Grande, o Instituto de Educação Juvenal Miller e o Colégio Santa Joana D'Arc e, segundo, porque foi numa época em que os colégios do Rio Grande disponibilizavam vagas para estudantes de diversas áreas, em contratos de caráter emergencial, para suprir carências, especialmente na área das ciências exatas. Portanto, havia oferta de vagas para interessados que se encontravam na situação em que me encontrava naquele momento.

Quando aceitei os convites para lecionar nas duas escolas acreditei que não haveria dificuldades, pois já havia dois (2) anos que lecionava aulas de reforço para alunos dessas duas escolas. Mas, no momento que ingressei em sala de aula com turmas regulares, formadas por mais de trinta (30) alunos, constatei que era uma atividade muito diferente das situações que havia experienciado com as aulas particulares até então. Porém, como acreditava que a docência era uma atividade passageira, que terminaria tão logo me formasse em Engenharia Civil, fui

desenvolvendo as aulas a partir do que havia observado nos professores do ensino fundamental, médio e superior, que cursava naquele momento. Procurava seguir os exemplos que considere positivos e não reproduzir atitudes que não aprovei, tanto em relação às metodologias utilizadas por esses professores como pela forma com que se relacionavam com os alunos.

No entanto, com o exercício das atividades docentes, comecei a gostar e não quis mais abandonar a profissão. Assim, quando precisei optar entre a profissão de engenheiro e a carreira docente, abandonei a engenharia e resolvi investir em uma formação docente para me tornar um “bom professor”.

A primeira oportunidade que surgiu para aprender mais a “ser professor” foi em 1986 quando frequentei um curso de especialização em Física nas “Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC”. O curso, ministrado em períodos de férias escolares, permitiu que entrasse em contato com alguns conteúdos teóricos da área da educação, embora a maior parte da carga horária fosse destinada a conteúdos específicos de física e matemática.

Após a conclusão do curso de especialização prestei vestibular para a licenciatura em Matemática da FURG que cursei nos anos de 1988 e 1989, com especial interesse nas disciplinas da área da educação e da didática. Em meados de 1989, por razões profissionais, abandonei a licenciatura em Matemática, mas não desisti da ideia de continuar estudando sobre o processo de formação docente.

Assim, tão logo deixaram de existir os impedimentos profissionais que interromperam a continuação no curso de licenciatura em Matemática, ingressei como aluno especial no mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, onde, em 2007, obtive o título de Mestre em Ciências, área de concentração em Educação. No mestrado em Educação fui apresentado a autores que escreveram sobre educação, didática, metodologia, relações interpessoais e outros assuntos que fazem parte do cotidiano da profissão docente. Também aprendi a realizar pesquisas e escrever sobre elas. Durante esse processo de aprendizagem, que muito me auxiliou a refletir sobre a carreira docente, cresci não somente profissionalmente, mas também como pessoa.

Enquanto frequentava o mestrado em Educação conheci Paulo Freire e dos vários ensinamentos que aprendi com ele, neste momento, recorro à ideia de que

“como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 2003a, p. 95). Através deste pensamento, Freire defende a inconclusão do ser humano, que deve buscar sempre formas de aprendizado em todas as áreas que o farão crescer, tanto profissionalmente, como pessoalmente.

Acreditando neste ensinamento e consciente da minha inconclusão, sei que sempre posso ir mais além de onde estou. Assim em 2009, ingressei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, na FURG, com o objetivo de continuar o meu aprendizado na área da educação.

A questão que motivou a pesquisa, realizada com o intuito de cumprir o requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, foi o de compreender como se constitui um professor para trabalhar como docente de licenciaturas, processo que ocorreu na prática com professores que há vários anos exercem a profissão em outros níveis de ensino.

Assim, para responder esta questão, investiguei as atividades desenvolvidas por estes professores durante o desenvolvimento do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande – IFRS-RG, no período compreendido entre agosto de 2010 e maio de 2011. A forma como conduzi a pesquisa e as informações que emergiram ao longo da reflexão realizada a partir da análise do *corpus* obtido durante o trabalho, organizei em sete capítulos que ora apresento.

No primeiro capítulo, em **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional de 1909 a 2012**, apresento informações que acredito serem determinantes para compreender a importância da implantação de uma Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica em uma escola técnica que, como a maioria das escolas técnicas brasileiras, tem forte tendência tecnicista na condução do processo educativo.

Inicialmente, apresento a evolução por que passaram as escolas técnicas federais, desde a criação da Rede, em 1909, composta por dezenove (19) escolas até o ano de 2012 quando passou a contar com trezentos e cinquenta e quatro (354)

escolas; são informações referentes às modificações que aconteceram na denominação destas instituições, nas habilitações concedidas aos alunos egressos, na autonomia administrativa, pedagógica e financeira e nos cursos oferecidos, contextualizando com os períodos políticos por que passava o País. Aqui também dedico uma atenção especial para as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, como era a situação do Colégio onde foi realizada esta pesquisa.

Em as **Iniciativas para formar professores para trabalhar na Educação Profissional**, abordo as tentativas realizadas desde a implantação da Rede Federal de Educação Profissional para formar professores para lecionar as disciplinas profissionais. Denomino de tentativas, pois no País nunca houve uma política, nem de governo e nem pública, para formar estes profissionais. No meu entendimento, as iniciativas que ocorreram, através de programas especiais, geralmente foram mais para cumprir a legislação, existente desde que foi criada a Rede, do que realmente para formar formadores.

Completo o primeiro capítulo com **Por que uma Licenciatura e não um Programa Especial**, onde justifico a importância de oferecer uma licenciatura para formar professores para atuar em disciplinas da educação profissional em nível médio. Atualmente as exigências em relação ao perfil destes professores vão além das exigências requeridas aos instrutores de outrora; hoje o professor deve ter conhecimento do conteúdo que vai trabalhar, da pedagogia utilizada e, também, da teoria em relação às atividades práticas que ensinam. Assim sendo, a licenciatura, com uma carga horária superior aos programas especiais oferecidos em concordância com a Resolução CNE/CEB Nº 02/97, apresenta uma situação mais favorável a formação de professores para atuar em disciplinas profissionalizantes oferecidas por escolas que mantêm cursos técnicos de nível médio.

No segundo capítulo, **Contexto da Pesquisa**, também organizei em três (3) partes: **De CTI a IFRS, O projeto da Licenciatura e A Licenciatura**. Em **De CTI a IFRS**, relato como ocorreu à criação do Colégio Técnico Industrial – CTI e as transformações por que passou até se tornar o Câmpus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

Em **O projeto da Licenciatura** relato como nasceu e como construímos o projeto da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecido pelo

Colégio¹ e em **A Licenciatura** apresento como funciona o curso que tem por objetivo formar professores para as disciplinas profissionalizantes oferecidas por escolas técnicas.

No terceiro capítulo, **Caminho Metodológico**, apresento os caminhos trilhados para construir as informações que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. As informações foram construídas a partir da escrita do Diário de Campo, dos e-mails trocados pelos professores sujeitos da pesquisa e pelos relatos das impressões das aulas, descritos pelos professores que participaram das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Na análise das informações utilizei o método da Análise Textual Discursiva – ATD, proposto por Moraes e Galiazzi (2007).

No quarto capítulo, **Como nos constituímos em uma Comunidade Aprendente enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional**, apresento a forma como nos organizamos para trabalhar coletivamente no planejamento e execução das aulas da Licenciatura. A partir da teoria das comunidades aprendentes, relato como se organizou a Comunidade do CTI/IFRS para conduzir as atividades da Licenciatura para a Educação Profissional e tecnológica oferecida pelo IFRS-RG. Neste capítulo, também conto como nos organizamos, sob a forma de uma Roda, a Roda de Formadores, para conduzir os encontros presenciais e virtuais de planejamento das atividades da Licenciatura.

No quinto capítulo, **A Comunidade Aprendente e as aulas da Licenciatura** relato o cotidiano das atividades docentes que envolvem preparação das aulas, as aulas e as relações com os alunos. Nas relações com os alunos, destaco a relação entre os professores e a turma, que considerei especial, pois era constituída, na maioria, por alunos que também eram nossos colegas no Colégio, condição que tornou as relações interpessoais diferentes das que normalmente ocorrem em turmas que não apresentam esta situação.

No sexto capítulo, **Como nos tornamos formadores enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional**, narro a minha percepção de como ocorreu a convivência com os colegas que trabalharam no

¹ Quando ingressei na instituição que ora se chama Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Rio Grande - IFRS-RG, sua denominação era Colégio Técnico Industrial – CTI. Posteriormente passou a ser denominado de Colégio Técnico Industrial professor Mario Alquati em homenagem ao seu primeiro diretor. Desde que passei a exercer minhas atividades neste local sempre me referi ao “Colégio”, o que se tornou um hábito que continuo utilizando tanto na linguagem escrita como na linguagem oral desde quando citava o CTI e agora quando cito o IFRS-RG. Assim, neste texto utilizarei a denominação Colégio para identificar a instituição onde trabalho.

Módulo I e o aprendizado experienciado pela maioria dos integrantes do grupo, de realizar as atividades docentes no coletivo, situações que foram significativas para a nossa formação docente, realizada na prática, enquanto formávamos professores para atuar em disciplinas profissionalizantes de nível médio. Encerro o capítulo com o tópico **Como me constituí um formador vivenciando o processo desta pesquisa**, onde discorro sobre o meu percurso em busca do aprendizado de como “ser um bom professor”, que iniciou, na condição de aluno de engenharia com o objetivo de custear a universidade e, quatro décadas depois, continua, agora na condição de aprendiz para me tornar um docente para atuar em licenciaturas. Este foi um aprendizado realizado na prática e coletivamente, enquanto formávamos uma turma de alunos para atuar no ensino profissional de nível médio. Esta última formação foi objeto de pesquisa da tese do curso de doutorado que ora curso e contribuiu muito para, a partir das reflexões oriundas da escrita da tese, rever várias “verdades” que me acompanhavam desde o início da minha carreira docente. Desta forma, acredito que o doutorado e a pesquisa que realizei contribuíram muito para o meu crescimento profissional e pessoal.

Por fim, no sétimo capítulo, **Constatações e proposições**, apresento meu entendimento de como as ações do grupo que conduziu as atividades de planejamento e execução das aulas do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – Câmpus Rio Grande, contribuíram para a nossa formação de docentes para atuar em licenciaturas, a partir da sentença “formar-se ao formar”. Também aponto o que acredito foram pontos positivos e negativos que aconteceram no desenrolar das atividades, no intuito de oferecer subsídios a outras licenciaturas que venham a ser criadas com o objetivo de formar formadores para atuar em disciplinas profissionalizantes de nível médio.

1. A expansão da rede Federal de Educação Profissional de 1909 a 2012

Neste capítulo apresento a história da instauração e expansão do ensino profissionalizante mantido pela União e as tentativas que foram realizadas ao longo dos anos com a intenção de formar professores para lecionar nos cursos profissionalizantes de nível médio oferecidos por essas escolas.

Quanto à formação de professores, defendo a oferta de Licenciaturas ao invés de programas especiais que, geralmente, são oferecidos mais com o intuito de legalizar a situação irregular da grande maioria de professores que atuam no ensino profissionalizante de nível médio, apenas com cursos de graduação, sem a necessária formação didática e pedagógica para conduzir as atividades de ensino nas escolas técnicas do País.

1.1 As escolas industriais na Primeira República – 1889-1930

Considera-se como marco inicial da instauração da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil o ano de 1909 quando o presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou dezenove (19) Escolas de Artes e Ofícios que tinham como objetivo oferecer uma profissão aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. As escolas, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foram criadas em parceria com os estados, que forneciam o prédio para o funcionamento, enquanto o governo federal se responsabilizava pelas despesas de custeio².

Pelo Decreto Nº 7.566, as escolas foram criadas nas capitais dos Estados da República. As exceções foram Porto Alegre que já possuía o Instituto Técnico Profissional, custeado pelo Estado do Rio Grande do Sul e que, posteriormente, passou a se chamar de Instituto Parobé e a cidade do Rio de Janeiro, onde o Presidente³ do Estado na época, Dr. Oliveira Botelho, negou o auxílio solicitado para

² Em contabilidade pública, denomina-se despesas de custeio aos gastos com pessoal, material de consumo e serviço de terceiros, referentes à manutenção das atividades dos órgãos do governo.

³ Durante a República Velha (1889 – 1930) a autoridade máxima do poder executivo nos estados brasileiros era denominada de **presidente de estado**; durante o Estado Novo (1939 – 1945) foi denominado de **interventor federal** e a partir da República Nova (1947 – até a atualidade) é denominado de **governador de estado**.

a instalação do estabelecimento. Assim, no Estado do Rio de Janeiro, a escola foi instalada em Campos dos Goytacazes, cidade natal de Nilo Peçanha, que ofereceu o prédio necessário para a instalação da escola (FONSECA, 1961).

Segundo Fonseca (1961), em 1889, por ocasião da proclamação da República existia no País, 639 estabelecimentos industriais. Em duas décadas, até 1909, fundaram-se mais 3.362 novos estabelecimentos industriais, um aumento extraordinário para um país que estava atravessando um período de profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura e pela chegada de imigrantes europeus que vinham trabalhar nos cafezais, em plena expansão.

Manfredi (2002) destaca que com a alta lucratividade da atividade cafeeira são criadas condições para que, parte do lucro, seja aplicado em atividades econômicas, como, por exemplo, estradas de ferro, bancos, usinas, e indústrias de modo geral. Mas as indústrias que surgiam geraram novas necessidades do ponto de vista da qualificação profissional, pois as poucas instituições dedicadas ao ensino profissional existentes até então, ofereciam, majoritariamente, uma formação para exercer ofícios artesanais e manufatureiros.

Com esse panorama, assumiu a presidência da República, o vice-presidente Nilo Peçanha, devido ao falecimento do presidente Afonso Pena. Nilo Peçanha, de origens humildes, mulato, filho de um padeiro, nasceu em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, onde passou a infância e iniciou seus estudos. Mais tarde a família se mudou para a cidade do Rio de Janeiro, onde concluiu os estudos no Colégio Pedro II. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo e depois na Faculdade de Direito de Recife, onde se formou advogado. Iniciou a carreira política em 1890 ao ser eleito para a Assembleia Constituinte que tinha por objetivo preparar a primeira constituição republicana. Em 1903 foi eleito senador e Presidente do Rio de Janeiro, permanecendo no cargo até 1906, quando foi eleito vice-presidente da República, com Afonso Pena como presidente.

Não causou surpresa quando, três meses depois de assumir a presidência da República, Nilo Peçanha assinou o decreto que criou a Rede Federal de Educação Profissional, pois, além de uma nítida percepção das necessidades nacionais quanto à falta de profissionais qualificados para atuar na incipiente industrialização e urbanização por que estava passando o País, também, devido a

sua origem humilde, sabia que o aumento constante da população das cidades exigia “que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, Decreto N^o 7.566).

Nilo Peçanha já tinha a visão de estadista preocupado com a formação de operários, recrutados nas classes mais desfavorecidas, pois como Presidente do Estado do Rio de Janeiro, três anos antes, em 1906, “criou quatro escolas profissionais naquele estado, em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofício e a última destinada à aprendizagem agrícola” (FONSECA, 1961, p. 162).

As escolas que criaram a Rede Federal de Educação Profissional se distinguiram das demais instituições de ensino profissional mantidas por congregações religiosas, sociedades laicas ou mesmo pelos governos estaduais, pois “estavam submetidas a uma legislação própria, tinham prédios próprios, currículo e metodologia próprios, condições de ingresso e destinação para os egressos, diferentemente das demais instituições de ensino” (CUNHA, 2005a, p. 94).

No entender de Manfredi (2002), a localização das escolas obedeceu a um critério mais político do que técnico, pois foram estabelecidas nas capitais, onde, na época, o parque industrial não era desenvolvido; na maioria dos estados, as atividades manufatureiras estavam concentradas em cidades do interior.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era preparar uma mão de obra qualificada em trabalhos manuais ou mecânicos, de acordo com as necessidades apontadas pelas indústrias locais.

Acredito que a Rede Federal de Educação Profissional foi criada com o objetivo econômico, além do social, pois, se por um lado proporcionava às classes menos favorecidas a oportunidade de aprender uma profissão que permitiria melhorar a condição social, também preparava profissionais qualificados para atuar no incipiente e crescente parque industrial que estava se instalando no País naquele momento.

Além disso, também serviu como uma forma de controlar as manifestações sociais dos operários brasileiros que, naquele momento era constituído em grande parte por imigrantes que trouxeram ideias marxistas e anarquistas para os sindicatos, recém-criados. Com a oportunidade de aprenderem uma profissão e

melhorarem a condição social, a classe operária do País abrandou as manifestações de inconformidade com a política trabalhista existente naquela época.

Desta forma, a implantação da Rede Federal de Educação Profissional atendeu as necessidades econômicas fornecendo operários qualificados para a indústria, as necessidades sociais dos trabalhadores, oportunizando, com a qualificação, um melhor padrão social e as necessidades políticas que, ao acalmarem a classe trabalhadora, garantiram um período sem agitações políticas.

1.2 As escolas industriais na Era Vargas – 1930-1945

As escolas de aprendizes artífices funcionaram no País por 33 anos, até que, em 1942, através de Lei Orgânica⁴ do Ensino Industrial, foram transformadas em Escolas Técnicas ou Industriais. Durante o período de funcionamento das escolas de aprendizes artífices, segundo Manfredi (2002), passaram cerca de 141.000 alunos, o que representa uma média de 4.300 alunos por ano que estudaram nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi promulgada pelo Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 que, além de transformar as 19 escolas de artes e ofícios existentes em escolas técnicas ou industriais criou mais três escolas, duas no estado do Rio de Janeiro, uma em Niterói⁵ e a Escola Técnica de Química na capital, e uma no estado do Rio Grande do Sul, em Pelotas.

Outro efeito significativo da Lei Orgânica do Ensino Industrial foi que unificou a situação do ensino industrial no País, pois estabeleceu as bases da organização e do regime de ensino que estendeu para todas as escolas industriais em atividade, independentemente de serem mantidas pelos municípios, estados ou por entidades privadas. Até aquele momento, o Governo Federal se limitava a regulamentar apenas as atividades das escolas que pertenciam a Rede Federal de Educação Profissional, as demais regiam-se por normas próprias ou, em alguns casos, por regulamentação regional.

⁴ Lei Orgânica é uma lei que serve de fundamento a uma instituição de direito público ou privado.

⁵ A Escola Técnica de Niterói nunca funcionou; em 1944 foi incorporada pela Escola Industrial de Campos.

Mas a principal consequência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, conhecida como reforma Capanema, em homenagem ao Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi a de definir o ensino industrial como de segundo grau⁶, em paralelo com o ensino secundário, pois até aquele momento o ensino industrial era estanque. Não permitia a continuidade de estudos ao término do curso industrial.

A partir da reforma Capanema, o aluno que concluísse um curso de uma escola industrial poderia dar continuidade aos estudos, desde que o curso superior pretendido fosse diretamente relacionado com o curso concluído. Assim, aos egressos das escolas industriais, era permitido ingressar nas escolas de engenharia, arquitetura, química ou belas artes.

Segundo Fonseca, esta medida foi um “ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores.” (1961, p. 266). O autor destaca ainda que a partir dessa data mudou muito o ambiente social do ensino industrial, pois “o ensino industrial passou a ser procurado pela classe possuidora de maiores probabilidades financeiras”. (FONSECA, 1961, p. 270).

Este foi um marco significativo, pois a partir do momento em que o ensino industrial passou de elementar para segundo grau passou a ser procurado por todas as camadas sociais deixando o estigma que o acompanhava há séculos, curso destinado aos “pobres, deserdados da sorte e desfavorecidos da fortuna”, como apregoava o Decreto Nº 7.566, de 1909, que criou dezenove (19) Escolas de Artes e Ofícios.

⁶ O Decreto-Lei nº 4.244/42 organizou o Ensino Secundário no Brasil. Conhecido como “Reforma Capanema”, estabeleceu que após o Ensino Primário (com duração de 5 anos) o aluno poderia cursar o Ensino Secundário, constituído pelo Ginásial (Primeiro Ciclo, com duração de 4 anos) e o Colegial (Segundo Ciclo, Clássico ou Científico, com duração de 3 anos). Com a Lei Nº 4.024/61 – LDBEN, o Ensino Secundário passou a se chamar de Ensino Médio e era constituído de dois ciclos, o Ginásial e o Colegial, num total de 7 anos. A Lei Nº 5.692/71 organizou o Ensino Médio de outra forma; a partir de 1971 o Ginásial passou a fazer parte, junto com o Primário, do Ensino de Primeiro Grau, que passou a ter 8 anos de duração e o Clássico e o Científico passaram a ter a denominação de Ensino de Segundo Grau, com 3 anos de duração. A Lei Nº 9.394/96 – LDB denominou o Ensino de Primeiro Grau de Ensino Fundamental e o Ensino de Segundo Grau de Ensino Médio.

1.3 As escolas industriais na República Populista – 1945-1964

Outro fato que contribuiu para afastar a ideia de que ensino técnico ou industrial era destinado as classes menos favorecidas foi a promulgação, em 12 de março de 1953, da Lei Nº 1.821, conhecida como Lei da Equivalência. Por esta Lei, qualquer egresso do segundo ciclo dos ensinos secundários, industrial, comercial ou agrícola poderia pleitear qualquer curso superior, não ficando mais restritos a seguir apenas determinados cursos superiores como ocorria até então.

Com essa Lei em vigor ampliaram-se as possibilidades dos jovens estudantes das escolas profissionalizantes, o que aumentou o número de candidatos a uma vaga nessas escolas. Até a promulgação desta Lei, os alunos que frequentavam as escolas técnicas ou industriais e que, durante o curso, percebiam que não tinham aptidão para o curso escolhido só tinham duas opções: ou abandonavam os estudos ou se conformavam em seguir os estudos em uma área que não desejavam. Não havia outras opções. A partir da Lei da Equivalência, os estudantes do ensino técnico e industrial passaram a ter as mesmas oportunidades que os estudantes do segundo grau propedêutico, ou seja, ao concluir o secundário poderiam ingressar, mediante vestibular, no curso superior que escolhessem.

Porém, se o curso escolhido não fosse da área de formação técnica, o aluno deveria prestar exame de adaptação em três disciplinas, conforme o curso superior pretendido. As disciplinas eram: Latim, Grego, Francês, História Natural, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Física, Química, Desenho e Filosofia.

Outro fato marcante na história do ensino industrial no País foi o Decreto Nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Este decreto, assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek, reformou o ensino industrial em todo o País, pois a partir da sua promulgação houve a descentralização das escolas Técnicas Federais que passaram a gozar de autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria, embora ainda ficassem ligadas a Diretoria do Ensino Industrial que propunha ao governo como deveria ser realizada a distribuição de verbas a cada escola e instituiu as diretrizes gerais dos currículos dos cursos ministrados pelas escolas. O Decreto também modificava a forma de escolha dos diretores das escolas; a partir da vigência do Decreto, o diretor deixou de ser

nomeado pelo Presidente da República e passou a ser escolhido pelo Presidente do Conselho de Representantes⁷ entre nomes incluídos em uma lista tríplice organizada por eleição junto aos professores da escola.

Em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a Lei Nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; o anteprojeto desta Lei foi apresentado em 1948, pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, e sua discussão se estendeu por treze anos devido às posições dos católicos que defendiam que a escola laica não educava, apenas instruía e que as famílias deveriam ter a liberdade de escolher a melhor educação para seus filhos, ou seja, defendiam uma educação elitista. Do outro lado o grupo intitulado de “pioneiros da educação nova”, formado por educadores escolanovistas, intelectuais, estudantes e líderes sindicais, admitiam a existência das duas redes de ensino: a particular e a pública, mas defendiam que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação mantida pelo estado.

Assim, segundo Aranha, quando a LDBEN/61 foi publicada já se encontrava ultrapassada, porque, “nesse meio tempo um País semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização” (2006, p. 311).

Em relação ao ensino técnico, industrial, comercial e agrícola, a Lei não dispensou atenção especial à estrutura dos cursos já existentes, porém consolidou as alterações em curso provenientes de leis anteriores como, por exemplo, a Lei da Equivalência. Assim, os currículos das escolas técnicas sofreram mudanças e passaram a oferecer disciplinas da área geral e ter equivalência com o ensino de nível médio praticado pelas escolas propedêuticas; desta forma, terminavam os exames de adaptação.

Também nos objetivos que delineavam o perfil do egresso houve modificações, pois a partir daí, nos cursos regulares, os alunos passaram a serem estimulados a pensar no processo como um todo, não se limitando a fazer por fazer. Desta forma, foi se buscando a autonomia do educando, pois o objetivo maior da

⁷ O Conselho de Representantes que administrava cada escola era composto de seis membros da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, em listas tríplices. Deveria ser constituído por um representante dos professores da escola, um educador estranho aos quadros da escola, dois industriais, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura – CREA e um professor de Escola de Engenharia ou técnico de educação do Ministério de Educação.

educação deve ser o de permitir ao egresso condições intelectuais para exercer trabalho produtivo e, simultaneamente, atuar como cidadão integrado na sociedade política em que vive.

1.4 As escolas industriais na Ditadura Militar – 1964-1985

Em 11 de agosto de 1971 o governo militar, representado pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho, realizou, através da Lei Nº 5.692, a reforma do ensino fundamental e médio no País. No ensino fundamental, aglutinou o primário e o ginásial, suprimindo os exames de admissão ao ginásio, responsáveis pela seletividade e promoveu a profissionalização compulsória do ensino médio no Brasil.

Para a educação a Lei foi desastrosa, pois tornou mais precário e incerto o ensino médio e desestruturou o ensino técnico de nível médio oferecido pelas redes estaduais, porém não mexeu com a estrutura e currículos das escolas técnicas federais e nem das escolas militares do País.

Shiroma é uma autora que ao analisar as consequências da Lei Nº 5.692/71 destaca que “a falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma das mais graves consequências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau. Um crime cujos efeitos só fizeram se agravar com as políticas educacionais posteriores” (2011, p. 35).

Outro autor que discorre sobre o fracasso da profissionalização compulsória instituída pela Lei Nº 5.692/71, comparando ao ensino profissionalizante de nível médio oferecido pelas escolas técnicas federais é Santos (2007). O autor destaca que a partir da vigência da Lei houve um reconhecimento do ensino praticado nas escolas técnicas federais, pois

ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado [de modo que] a grande parcela de técnicos por elas formados eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2007, p. 220).

Por este motivo, o autor afirma que “em decorrência do alto padrão de ensino oferecido pelas Escolas Técnicas Federais, deu-se o crescimento acelerado

das matrículas nos diversos cursos oferecidos por estas instituições” (SANTOS, 2007, p. 220).

A profissionalização pretendida pela Lei Nº 5.692/71 não se efetivou, frustrando a tentativa de extinguir a dualidade entre a escola secundária e a técnica. Nas escolas públicas faltavam professores para as disciplinas profissionalizantes, especialmente nas áreas da indústria e agricultura, as escolas não possuíam laboratórios adequados e não havia verbas para adquirir equipamentos. Como resultado, houve um aligeiramento dos programas, com disciplinas mal ministradas e um descuido com a formação geral. Os egressos nem eram preparados para prestar vestibular e nem tinham a adequada preparação para ingressar no mundo do trabalho, pois, no entender de Aranha (2006, p. 319), formavam uma “mão de obra desqualificada e barata”.

Em contrapartida, as escolas particulares burlavam a lei. Segundo Aranha (2006, p. 320), “apresentavam um ‘programa oficial’ que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação para o vestibular”.

Esta realidade ampliou as dificuldades das classes menos favorecidas, que cursavam escolas da rede pública. Pois, mal preparados, ao procurarem dar continuidade aos estudos não conseguiam vagas nos melhores cursos das universidades públicas, tendo que se contentar com cursos de faculdades privadas de baixo nível.

Em 1982, devido a uma pressão da sociedade, através de pais e alunos que pretendiam seguir estudos em nível superior e não queriam estudar conteúdos profissionalizantes, e pressões dos empresários da educação por conta dos custos de equipar suas escolas com laboratórios, o governo, através da Lei Nº 7.044/82, extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau, retornando a ênfase na formação geral. A experiência, considerada um grande fracasso, contribuiu para uma desestruturação total do ensino médio.

No entanto, a reforma da educação instituída pela Lei Nº 5.692/71 não atingiu as escolas militares e as escolas técnicas federais.

As escolas militares tiveram sua situação inalterada assegurada pela própria Lei que, no artigo 68 determinava que “o ensino ministrado nos estabelecimentos

militares é regulado por legislação específica”. Assim, os estabelecimentos que ofereciam ensino destinado apenas a filhos de militares⁸ não participaram da reforma prevista pela Lei Nº 5.692/71.

Quanto às escolas técnicas federais, o motivo apontado por Manfredi (2002) foi o da autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria, proporcionada pelo Decreto Nº 47.038/59. Ao criticar a Lei Nº 5.692/71 a autora destaca que a Lei

deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só se escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam desde 1959 (MANFREDI, 2002, p. 107).

O reflexo dessa situação atingiu as escolas técnicas federais, que não tiveram uma significativa mudança em suas estruturas e currículos, continuando a oferecer um ensino nos mesmos moldes daqueles estabelecidos pela LDBEN de 1961. Com isso, a partir da década de 1980, houve uma significativa mudança no perfil do alunado das escolas técnicas, pois, em busca de um ensino de qualidade e gratuito, as escolas passaram a ser procuradas maciçamente pelas classes média e alta da sociedade brasileira. Com grande número de candidatos e com vagas limitadas, surgiram os testes de seleção para as escolas técnicas, verdadeiros vestibulares, onde os melhores preparados obtinham as vagas. Novamente as classes mais baixas sem condições de cursarem o ensino fundamental em uma escola privada ou pagar um curso preparatório não tinham a preparação necessária para ingressar nas escolas técnicas federais.

Esta situação foi denunciada por Joel Martins, educador brasileiro entrevistado por Buffa e Nosella (1997) sobre a educação brasileira durante o período do regime militar no País. Ao se referir ao papel das escolas técnicas federais, o educador criticou que “os meninos saem de lá e vão para a Universidade; nenhum deles vai para o trabalho. Quem tem um filho, não vai colocá-lo num colégio estadual, vai colocá-lo numa escola federal, para o trabalho, pois ele vai para a Universidade muito melhor preparado” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 152).

⁸ Atualmente filhos de civis podem estudar nas doze (12) escolas militares existentes no País. O ingresso é realizado através de concurso público, porém a preferência é para filhos de militares. Assim, em torno de 85% dos cerca de 15 mil alunos matriculados nestas instituições são filhos de militares. Fonte: Revista Isto É, Edição Nº 2239, 05.Out.2012

Desta forma, as escolas técnicas deixaram de ser vistas como “escolas para os pobres, deserdados da sorte e desfavorecidos da fortuna” para serem escolas frequentadas por uma classe emergente que procura dar continuidade aos estudos através de cursos universitários. Assim, no ensino integrado⁹ oferecido no turno diurno, as escolas técnicas não atendem aos objetivos de encaminhar ao mercado de trabalho profissionais qualificados, pois poucos são os jovens que, ao concluir o curso técnico se dispõem a ingressar no mercado de trabalho; a maioria busca uma vaga na universidade.

Esta situação está prevista no texto da Lei Nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois no artigo 6º que trata das características e finalidades dos institutos, no inciso III, dispõe que devem “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior”. Portanto, a legislação vigente estimula a continuidade da formação até os cursos superiores.

No entanto, este incentivo à continuidade da formação iniciou durante o governo militar com a Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, com *status* de universidades. Entre as novas atribuições das instituições recém-criadas estava a de oferecer cursos de nível superior de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores para as disciplinas profissionalizantes oferecidas pelos cursos técnico de nível médio.

A ideia estrutural básica dos CEFETs foi a “verticalização do ensino, ou seja, a oferta, em uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, com estreita integração e articulação com o sistema produtivo” (MANFREDI, 2002, p. 162). Assim, as três escolas técnicas escolhidas para serem transformadas em Centros Federais de Educação passaram a serem verdadeiras universidades tecnológicas, pois, além dos cursos de nível médio, começaram a oferecer cursos superiores de tecnólogos e em diversos ramos da engenharia. Atuavam na formação de professores das disciplinas para as escolas técnicas e

⁹ Entende-se por ensino integrado os cursos técnicos de nível médio onde o aluno, além das disciplinas de formação geral, também tem a formação profissionalizante.

ofereciam também cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em nível de mestrado.

No período em que vigorou o regime militar no País, em termos de educação, o fato mais significativo foi a aplicação da Lei Nº 5.692/71 que causou uma série de transtornos, que perduram até hoje, no Ensino Médio, porém não mexeu nas escolas técnicas federais e nas escolas militares. Como consequência, houve uma procura maior por estas instituições que passaram a aplicar concursos públicos de seleção para ingresso. Desta forma, começaram a frequentar os colégios militares e as escolas técnicas federais uma elite intelectual que, provavelmente, é responsável pelo melhor aproveitamento em todo o tipo de avaliação a que são submetidos os alunos egressos dessas instituições, em relação aos alunos oriundos do sistema de educação privado ou público.

É fato que os alunos provenientes tanto das escolas militares como das escolas técnicas federais têm um melhor aproveitamento nos concursos vestibulares e nas provas do ENEM¹⁰, estes são indícios de que, além de constituírem uma elite intelectual, também tem a disposição um ensino de qualidade superior ao praticado na maioria de instituições privadas e públicas. Porém, não é objetivo desta pesquisa analisar esta realidade. Assim, sugiro como hipótese para estudos futuros, este tema que envolve a formação dos alunos que frequentam as escolas militares e as escolas técnicas federais.

1.5 As escolas industriais na Redemocratização – 1985-2012

Em 30 de outubro de 1989, através da Lei Nº 7.863, a Escola Técnica Federal do Maranhão passou a Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET-MA e em 28 de setembro de 1993, através da Lei Nº 8.710, a Escola Técnica Federal da Bahia passou a Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA. Essas duas transformações de escolas técnicas em CEFETs ocorreram mais por decisões políticas do que técnicas, pois na época existiam outras escolas técnicas melhor organizadas administrativamente, com estrutura

¹⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

física e de pessoal em condições muito superiores as escolas que foram escolhidas para mudar de *status* no ensino profissional.

Na continuidade de um processo que foi denominado “Cefetização”, em 08 de dezembro de 1994 foi promulgada a Lei Nº 8.948 que previa a transformação em CEFETs das dezenove escolas técnicas federais¹¹ que existiam no País, além dos cinco CEFETs, já existentes. A Lei previa que a Cefetização seria efetivada gradativamente e, para se transformar em CEFET, cada escola teria que passar por uma avaliação do MEC, obedecendo a critérios que seriam estabelecidos pelo Ministério, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

Porém essa situação não se efetivou na íntegra, pois antes que todas as dezenove escolas técnicas se transformassem em CEFETs, foi promulgada o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que instituiu os Centros de Educação Profissional.

Este Decreto, promulgado durante o governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso, representou uma regressão social e educacional para as escolas técnicas brasileiras.

Os CEFETs instituídos antes da vigência do Decreto tinham autonomia para atuar até a pós-graduação, porém os CEFETs que foram criados a partir de 1997 poderiam ofertar em nível superior somente cursos de tecnologia (tecnólogos) e as licenciaturas. Assim, passaram a ter duas categorias de CEFETs, os criados antes de 1997, chamados, ironicamente, de “Cefetões” e os criados depois de 1997, os “Cefetinhos”.

Em relação ao ensino profissional de nível médio, o Decreto Nº 2.208/97 foi extremamente nefasto, pois extinguiu o ensino integrado nas escolas técnicas brasileiras. As escolas técnicas foram obrigadas a oferecer ensino profissional separado do ensino médio propedêutico. Ao aluno era permitido fazer um curso de nível técnico de forma concomitante, cursando o ensino médio paralelamente, inclusive em outra instituição, ou sequencial depois de concluir o ensino médio.

¹¹ Além das 19 escolas técnicas federais, a Lei também incluía as 37 escolas agrotécnicas federais na Cefetização da Rede Federal de Educação.

Para Cunha (2005a), o objetivo do Decreto foi o de “senaizar¹²” as escolas técnicas, pois a proposta era de ampliação das atividades, substituindo os longos cursos técnicos de nível médio (três e quatro anos) por cursos técnicos pós-médios de curta duração. A intenção foi a de transformar as escolas técnicas “num grande supermercado de cursos profissionalizantes, de níveis e duração o mais diversificados possível” (MANFREDI, 2002, p. 164). Assim, o Decreto N^o 2.208/97 além de proibir a formação integrada do aluno, também regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, com o objetivo de suprir as alegadas necessidades do mercado de trabalho.

No entender de Frigotto “os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados” (2005, p. 47). Continua o autor, afirmando que, com o Decreto N^o 2.208/97,

ter-se-iam atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva. (FRIGOTTO, 2005, p. 48)

Para esses autores, o objetivo do governo, com essas medidas foi o de preparar uma grande massa de trabalho qualificado para ingresso imediato no mercado de trabalho, através de uma diminuição na qualificação dos formandos, pois o nível técnico formaria operários com o título de técnico e o nível tecnológico formaria técnicos com o título de tecnólogo.

Além da desarrumação que o Decreto N^o 2.208/97 causou no ensino técnico e tecnológico, o Decreto também era ilegal, pois em seu artigo 5^o trazia que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio...”, o que é conflitante com a Lei N^o 9.394/96 – LDB da Educação, no artigo 36, § 2^o onde determina que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e no artigo 40, onde a LDB estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular...”.

¹² O autor utilizou o termo com sentido depreciativo, pois, historicamente o SENAI tem sido responsável pela formação de operários especializados, em cursos rápidos em 2 ou 3 semestres, enquanto as escolas técnicas formam técnicos em cursos regulares de 3 ou 4 anos.

Em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, propondo um governo democrático e popular e do compromisso, firmado durante a campanha presidencial, com educadores progressistas, para revogar o Decreto Nº 2.208/97, foi criada uma comissão junto ao MEC para, no menor tempo possível, apresentar uma solução de substituição da legislação em vigor. Desta comissão fazia parte Frigotto (2005) que relatou como ocorreu o processo de discussão que levou a elaboração e promulgação do Decreto Nº 5.154/2004.

Segundo Frigotto, foram elaboradas sete versões da minuta do Decreto, o que revela que o documento final “é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO, 2005, p. 26). Para o autor, apesar de não ser um documento que expressava integralmente a ideia dos educadores progressistas que compunham a comissão de elaboração, o Decreto deveria ser interpretado como um ganho político e sinalizador de mudanças que, por certo, viriam a acontecer no decorrer do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Assim em 23 de julho de 2004, o Decreto Nº 5.154/2004 revogava¹³ o Decreto Nº 2.208/97 e reestabelecia a educação profissional integrada com o ensino médio, entre outras providências.

Em 24 de junho de 2005, o presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET, professor Luiz Edmundo Vargas de Aguiar, em audiência concedida ao presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, informava¹⁴ que a Rede Federal de Educação Profissional, naquele momento, era constituída por trinta e quatro (34) CEFETs, com suas quarenta e uma (41) Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, trinta e seis (36) Escolas Agrotécnicas – EAFs, uma (01) Escola Técnica Federal e trinta e uma (31) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Em sua fala, o presidente do CONCEFET, afirmou que o Conselho apoiava o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que, naquele momento, tramitava no Congresso Nacional, pois a expansão “permitirá resgatarmos

¹³ Decretos são atos do governo, de duração provisória, e que tem por objetivo ser instrumento que normatiza e regulamenta uma lei; os decretos não podem contrariar as leis, portanto não podem inovar. Desta forma, é normal que um decreto seja revogado por outro decreto.

¹⁴ <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/projea/ministerios/MEC/2005/discurso-presidente-concefet.htm> - acesso em 28/12/2012

a possibilidade de ampliação da nossa Rede por meio da criação de novas escolas técnicas e agrotécnicas federais, escola desejada por mais de noventa por cento dos pais de alunos de escolas públicas, segundo pesquisa realizada pelo INEP”.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que, em 2005, tramitava no Congresso Nacional foi aprovado em 29 de dezembro de 2008, através da Lei Nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. A aplicação desta Lei oficializou uma política de governo que visa à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ocasionando um aumento significativo no número de escolas que oferecem ensino profissional e tecnológico.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC, em 2009, trinta e um (31) centros federais de educação tecnológica - CEFETs, setenta e cinco (75) unidades descentralizadas de ensino – UNEDs, trinta e nove (39) escolas agrotécnicas, sete (7) escolas técnicas federais e oito (8) escolas vinculadas a universidades federais deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foram criados trinta e oito (38) institutos federais, presentes em todos os estados, oferecendo ensino médio integrado, subsequente, PROEJA¹⁵, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas em trezentos e quatorze (314) campi. Além deles, a Rede Federal de Educação Profissional é constituída por outras instituições que não aderiram aos institutos federais: dois (2) CEFETs com quatorze (14) UNEDs, vinte e cinco (25) escolas vinculadas a universidades e uma (1) Universidade Tecnológica com dez (10) UNEDs (BRASIL, MEC, 2009).

Desta forma, a Rede Federal de Educação Profissional está passando pela maior expansão de sua história, pois, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas¹⁶ no País; entre 2003 e 2010 o MEC entregou mais 226 escolas técnicas, totalizando 366 unidades, que oferecem mais de 400 mil vagas em todo o País. Outras 208 novas escolas estão previstas para serem entregues até o final de 2014. Serão 574 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas.

¹⁵ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁶ No entendimento do MEC, são escolas técnicas todos os estabelecimentos que oferecem ensino profissional e tecnológico industrial, comercial ou agrícola.

1.6 As escolas industriais vinculadas às Universidades Federais¹⁷

Durante o II Congresso Nacional de Educação Técnica – II CONET, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1989, estavam presentes onze diretores de escolas vinculadas a universidades federais. Informalmente, foi realizado um encontro com o objetivo de conhecer a realidade de cada uma das escolas presentes e ouvir as experiências vivenciadas. Ao final do encontro, os presentes perceberam que havia muitos pontos em comum nas relações das escolas com as universidades. Problemas de ordem administrativa e financeira, envolvendo espaço físico, verbas para manutenção, compra de equipamentos, contratação de pessoal, falta de autonomia administrativa e falta de identidade junto ao MEC, o que inviabilizava a aprovação de projetos em qualquer área em que houvesse disponibilidade de recursos.

No MEC, as escolas não eram reconhecidas pela Secretaria de Ensino Médio, pois pertenciam às Universidades e não eram reconhecidas pela Secretaria de Ensino Superior, pois praticavam ensino de nível médio. Assim, não havia possibilidade de pleitear recursos junto ao MEC e no âmbito das universidades, no momento da elaboração do orçamento, as escolas sempre eram relegadas a um segundo plano, pois o objetivo sempre era a manutenção dos cursos superiores.

Durante o II CONET, que transcorreu entre os dias 27 de novembro e 01 de dezembro de 1989, os onze (11) dirigentes das escolas vinculadas se reuniram mais três vezes e contataram o MEC para saber qual era a realidade das escolas vinculadas às universidades federais. Foi constatado que o MEC não possuía essa informação; no ministério, nenhum setor sabia informar quantas escolas existiam nas universidades federais, quantos alunos frequentavam essas escolas, quantos professores e técnicos administrativos estavam lotados nessas unidades.

Diante desse quadro, os dirigentes resolveram eles mesmos levantar esses dados. Assim, entre os presentes organizou-se, por região, o contato com as universidades federais de todo o País com o objetivo de conhecer a realidade do ensino técnico praticado dentro das universidades.

¹⁷ As informações contidas neste tópico foram retiradas de minhas agendas no período em que fui diretor do CTI/FURG, fundador e presidente do CONDETUF e assessor do Ministro da Educação, Murílio Hingel.

No Rio Grande do Sul, junto às universidades federais de Rio Grande – FURG, Pelotas – UFPEL, Santa Maria – UFSM e do Rio Grande do Sul – UFRGS, existiam seis escolas vinculadas: Colégio Técnico Industrial – CTI da FURG, Colégio Agrícola Visconde da Graça – CAVG da UFPEL, Escola Técnica do Comércio - ETC da UFRGS, Colégio Técnico Industrial – CTISM da UFSM, Colégio Agrícola da UFSM e Colégio Agrícola Frederico Westphalen da UFSM.

Dos encontros de Belo Horizonte, uma das propostas foi de que, dentro das possibilidades, fossem realizados encontros regionalizados visando organizar as escolas vinculadas como entidade e lutar junto às autoridades mantenedoras, universidades e MEC, por melhores condições de trabalho.

No Rio Grande do Sul, as seis escolas vinculadas reuniram-se pela primeira vez em março de 1990 na Escola Técnica do Comércio - ETC da UFRGS, em Porto Alegre e criaram o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CDETUF. Durante aquele ano houve mais três encontros onde foram discutidos problemas comuns a todas as escolas, sempre com presença de palestrantes das chamadas “escolas da rede”, como eram chamadas as escolas técnicas federais industriais, agrícolas e do comércio, que eram autarquias ligadas diretamente ao MEC.

Nos outros estados, onde havia escolas técnicas vinculadas a universidades federais, o nível de organização não alcançou o que estava sendo praticado no Rio Grande do Sul, com a criação do CDETUF e os encontros periódicos para discutir a situação das escolas. Porém, as escolas começaram a se conhecer e trocar correspondências entre si, inclusive com o CDETUF, procurando dirimir dúvidas em relação ao vínculo com as universidades e o MEC, cursos oferecidos e suas ementas, forma de ingresso, orçamento, entre outras questões que até aquele momento resolviam sem contar com outras experiências de escolas com as mesmas características.

Depois de um ano de articulações, através do CDETUF e com o apoio do Secretário da Secretária Nacional do Ensino Técnico, os diretores de vinte e cinco (25) escolas vinculadas às universidades federais se reuniram em Brasília nos dias 02, 03 e 04 de abril de 1991 e criaram o Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais - CONDETUF.

A partir da criação do CONDETUF, as escolas vinculadas se organizaram e passaram a pressionar o MEC em busca de um espaço onde poderiam pleitear recursos financeiros, vagas para docentes e técnicos administrativos, financiamento de projetos através de programas específicos, sem a necessidade de disputar nos conselhos universitários com outros setores representativos dos cursos superiores.

Foi um período de enfrentar muitos obstáculos; em alguns casos dentro das próprias universidades que não observavam com “bons olhos” a crescente autonomia das escolas vinculadas e, principalmente, pelos conselhos das escolas técnicas federais: Conselho das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC e Conselho das Escolas Agrícolas Federais – CONDAF, pois entendiam que as escolas vinculadas vinham para dividir as verbas e vagas de pessoal que eram destinadas a eles.

Mas o que foi articulado e trabalhado pelos diretores das escolas vinculadas surtiu efeito e, depois de três anos, durante o VI Congresso de Educação Tecnológica – VI CONET, realizado em Natal, no período de 2 a 4 de maio de 1996, com presença do Secretário da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do MEC e com o aval do Ministro da Educação, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais passaram a ter orçamento próprio, o que representou de modo geral um aumento de mais de 3.000% nos orçamentos que eram repassados pelas universidades. Além disso, as escolas passaram a ter voz ativa no Ministério da Educação sendo chamadas para todos os eventos que envolviam ensino técnico. O reconhecimento das escolas vinculadas como integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, por parte do MEC, do CONDAF e CONDITEC ocorreu com realização do XXII Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica - XXII REDITEC, nas dependências da Escola Técnica do Comércio da UFRGS, em Porto Alegre, no período de 10 a 12 de maio de 1995.

Nesse período faziam parte do CONDETUF vinte e sete escolas (27) vinculadas às universidades federais. Quatorze (14) eram escolas agrícolas, quatro (4) escolas de comércio, três (3) de saúde e quatro (4) industriais, todas escolas antigas, tradicionais e reconhecidas como referência em educação nas comunidades onde estavam localizadas.

As escolas industriais vinculadas eram:

- I) Colégio Técnico Universitário – CTU, fundado em fevereiro de 1957 e incorporado à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, em janeiro de 1965.
- II) Colégio Técnico Industrial – CTISM, fundado em abril de 1967 na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
- III) Colégio Técnico – COLTEC, fundado em março de 1969 na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
- IV) Colégio Técnico Industrial – CTI, fundado em maio de 1964 junto à Escola de Engenharia da cidade do Rio Grande e incorporado, quando da criação, em agosto de 1969, a Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), o CTI, por opção de seus professores, se desvinculou da FURG e passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul com nova denominação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Rio Grande (IFRS - RG).

Da mesma forma o CTU se desvinculou da UFJF e passou a integrar o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora; entretanto o COLTEC permanece vinculado à UFMG e o CTISM vinculado à UFSM.

1.7 Iniciativas para formar professores para trabalhar na Educação Profissional

Um dos maiores problemas enfrentados desde a implantação das primeiras escolas de arte e ofícios foi a falta de professores, tanto para as disciplinas teóricas como para as disciplinas práticas.

Os primeiros professores teóricos, que lecionavam as disciplinas de formação geral, saíram dos quadros do ensino primário, portanto, não tinham ideia do que era preciso lecionar para formar alunos do ensino profissional e os professores que ensinavam a parte prática eram recrutados em fabricas e oficinas,

entre os operários mais hábeis, mas que não possuíam conhecimento teórico. Assim, só podiam ensinar aos alunos os conhecimentos empíricos que possuíam.

A primeira iniciativa de formar professores para atuar na educação profissional foi em 1917 e partiu da prefeitura do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, que criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em homenagem ao presidente da nação naquele momento. Fonseca (1961, p. 582) destaca que a escola “tinha por objetivo a formação de professores, mestres e contramestres para os vários institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, além de preparar professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais”. Assim, como a Escola destinava-se somente a formação de docentes para as escolas situadas no Rio de Janeiro e pertencentes à municipalidade, sua função de preparar professores para atuar no ensino profissional era muito restrita.

Apesar de ser criada em janeiro de 1917, a Escola começou a funcionar somente em agosto de 1919 e fechou em junho de 1937, quando começou a ser demolida para, no local, ser construída a Escola Técnica Nacional. Durante o seu funcionamento a escola teve 5.301 alunos matriculados, mas de acordo com Machado (2008, p. 11), “habilitou apenas 381 professores, em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais”.

Dos 381 professores formados pela Escola Venceslau Brás, 309 eram do sexo feminino, habilitadas para trabalhar em escolas primárias e somente 72 do sexo masculino habilitados para lecionar no ensino profissional. Para Fonseca (1961) este foi o principal motivo pelo qual a Escola recebeu inúmeros questionamentos quanto a sua utilidade e que acabou ocasionando o seu fechamento, pois, quando foi criada, o principal objetivo da Escola era o de formar professores, mestres e contramestres para o ensino profissional.

Com o fechamento da Escola Normal Venceslau Brás o País ficou quinze (15) anos sem cursos de formação de professores para a educação profissional custeados pelo governo federal. A Escola Técnica Nacional que substituiu a Escola Normal Venceslau Brás tinha como finalidade, além da formação de técnicos e mestres para a indústria, a formação de professores e pessoal administrativo para o ensino profissional, somente começou a funcionar cinco (5) anos depois, em 1942. Neste ano, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que instituía o Ensino

Pedagógico, abrangendo dois cursos, o de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. Entretanto, a Escola Técnica Nacional, somente em 1952, ofereceu pela primeira vez um curso de preparação de professores: o curso Pedagógico de Didática.

Assim, mesmo que nesse intervalo de tempo, o governo federal tenha realizado profundas modificações nas escolas técnicas da Rede Federal, no quesito formação de professores para essas escolas houve um retrocesso. No entanto, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo houve iniciativas por parte dos governos estaduais na formação de professores para as suas escolas técnicas.

No Rio de Janeiro, a partir de 1929, o governo do estado passou a oferecer em suas escolas profissionais cursos de formação de professores para lecionar as disciplinas profissionalizantes e, em 1936, foi criado um curso normal-profissional, nas escolas profissionais femininas mantidas pelo governo estadual.

Em São Paulo, a partir de 1936, a rede estadual paulista passou a contar com cursos de aperfeiçoamento para os mestres das oficinas das escolas profissionalizantes. Segundo Cunha, esses cursos de aperfeiçoamento, com dois anos de duração, funcionavam anexos a cada um dos institutos da capital. “Depois de dois anos de curso, os alunos deveriam fazer um estágio de seis meses em oficina de sua especialidade, em escola da rede estadual ou no próprio instituto frequentado” (CUNHA, 2005b, p. 150).

Em 1942 o ministro da educação, Gustavo Capanema, promoveu uma reforma do ensino industrial no País, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada pelo Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Entre outras medidas, o Decreto-lei também previa a formação de professores para atuar no ensino profissional. Trazia em seu artigo 54, § 1: “a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”. Este artigo não teve consequências práticas significativas, pois, conforme explicita Fonseca (1961), para ser aluno dos Cursos Pedagógicos, o candidato deveria, além de ser ex-aluno de cursos industriais ou de mestría, ter experiência trabalhando na indústria. Essa exigência determinava que poucos se interessassem pelos cursos ministrados em apenas dois estabelecimentos: na Escola Técnica Nacional do Rio

de Janeiro e na escola Técnica Getúlio Vargas, em São Paulo. Assim, por falta de candidatos, os cursos iniciados em 1952, deixaram de ser oferecidos em 1957.

Em 1961, foi promulgada a LDB da Educação, Lei Nº 4.024/1961. Em seu artigo 59, que tratava da formação de professores para o ensino médio, trazia que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. A Lei evidenciava a existência de dois tipos de professores para o ensino industrial: professores com curso superior para lecionar as disciplinas do ensino médio e professores com formação em cursos especiais para as disciplinas profissionalizantes.

Para definir quem era esse professor, houve uma consulta ao Conselho Federal de Educação que, somente em fevereiro de 1967, através do Parecer 12/67 do CFE definiu que “o curso de formação de professores deve ser de nível acima deste mesmo grau sem que deva, ao menos necessariamente, enquadrar-se no nível superior”. Para Peterossi (1994), com esse parecer emitido pelo CFE, nas escolas técnicas aumentava a dicotomia entre os professores do ensino médio e do ensino médio técnico. Enquanto aos primeiros era exigido um curso superior, aos professores do ensino profissionalizante era exigido um curso especial. E no entendimento da autora o “termo especial para esse tipo de curso, já não tem em vista somente o conteúdo, mas a modalidade de sua organização; especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum” (PETEROSSO, 1994, p. 74).

Somente depois que foi definida pelo Conselho Federal de Educação a questão da competência dos professores para lecionar no ensino industrial é que houve a regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica. O MEC, através da Portaria 111, de 19 de fevereiro de 1968, regulamentou o Curso Especial de formação de professores para a área da indústria¹⁸. Por esta Portaria Ministerial ficou estabelecido que os cursos de formação de professores para a educação técnica deveriam ser oferecidos para diplomados em cursos de nível superior, ou técnico, e que em seus currículos tivessem disciplinas que o candidato iria lecionar. Esta Portaria também estabelecia uma carga horária mínima de 720 horas-aula para

¹⁸ Para a área comercial a regulamentação foi através da Portaria 512, de 19 de setembro de 1967 e para a área agrícola, a Portaria 174, de 6 de julho de 1965.

formação de professores e de 200 horas-aula para a formação de instrutores para trabalhar com o ensino técnico de nível médio.

Os cursos especiais de formação de professores para o ensino técnico tiveram vida efêmera, pois os cursos oferecidos para cada área (indústria, comércio e agrícola) eram cursos fragmentados e com formação pedagógica diversificada, em relação às áreas. Assim, os conselheiros do CFE, através de pareceres diversos, sugeriram a unificação dos cursos de preparação de professores das escolas técnicas, independentemente da área.

Mas antes que fosse tomada alguma iniciativa de modificação dos cursos especiais, o governo promulgou a Lei N^o 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Em seu artigo 30 a Lei estabelece que

A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Por esta Lei ficava estabelecido que para lecionar disciplinas profissionalizantes de nível médio, em escolas técnicas, o professor deveria ter uma formação de nível superior. Segundo Peterossi, esta exigência legal “vai pegar tanto as universidades, como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente desprevenidos para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino técnico” (PETEROSSO, 1994, p. 76).

Prevendo que a determinação legal não poderia ser cumprida pelas universidades, o governo, quando promulgou o Decreto-lei N^o 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelecia normas complementares à Lei N^o 5.540/68, em seu artigo 16, estabelecia que “enquanto não houver em número bastante, os professôres e especialistas” para ocupar as vagas de professores de disciplinas profissionalizantes nas escolas técnicas, “a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”. E, em seu parágrafo único, o artigo 16 determinava que os docentes que se encontravam em exercício, em 28 de novembro de 1968, “sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos”.

Estas iniciativas por parte do governo não chegaram a se consolidar, pois em 1969 a Diretoria do Ensino Industrial encaminhou ao MEC a sugestão de um plano para a formação de professores das disciplinas profissionalizantes. O plano apresentava dois esquemas, um destinado a candidatos já graduados em nível superior, que teriam somente conteúdos pedagógicos, ministrados em 780 horas e outro para candidatos formados em cursos técnicos de nível médio, com 1.600 horas de conteúdos pedagógicos e de tecnologia especializada. O plano recomendava, também, que os professores de disciplinas gerais, ao serem admitidos para lecionar em escolas técnicas, deveriam passar por cursos que orientassem sobre princípios, objetivos e administração do ensino industrial e sobre princípios de orientação educacional.

Depois de receber parecer favorável por parte do Conselho Federal de Educação, o MEC regulamentou os cursos através da Portaria Nº 339, de 7 de agosto de 1970, que consagrou as denominações de Esquema I e Esquema II, para os cursos de formação de professores para o ensino profissional de nível médio. No ano seguinte, a Portaria Nº 432, de 19 de junho de 1971, substituiu e altera em alguns pontos a Portaria Nº 339. As principais alterações foram na carga horária: o Esquema I passa de 780 horas para 600 horas e o Esquema II, de 1.600 horas, para 1.480 horas. Também houve alteração dos requisitos do candidato ao Esquema II, agora, além de candidatos com o diploma de técnico de nível médio, também poderiam pleitear vaga os auxiliares técnicos desde que comprovassem, no mínimo, 720 horas de exercício profissional ou um ano de exercício de magistério técnico.

A Portaria Nº 432, em seu artigo 18, designa o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal – CENAFOR¹⁹ para coordenar e supervisionar os cursos de Esquema I e II. Ficaram autorizados a ministrar os cursos, os Centros de Educação Técnica do Rio Grande do Sul, da Guanabara, de Minas Gerais, Bahia, Brasília, Amazonas e do Nordeste, além de instituições de ensino superior autorizadas pelo Conselho Federal de Educação.

Com menos de um mês de vigência da Portaria Nº 432, entra em vigor a Lei Nº 5.692/71 que instituiu a profissionalização compulsória de todo o ensino médio. A Lei ratificou a necessidade de formação de nível superior para atuar no magistério

¹⁹ O CENAFOR foi criado em 1969, pelo Decreto-lei 616, com o objetivo de preparar, aperfeiçoar e atualizar recursos humanos para atuar no ensino profissional. Foi extinto em 1986 e suas funções foram absorvidas pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau, do MEC.

em cursos técnicos de nível médio, fortalecendo a necessidade de aplicação imediata dos cursos Esquema I e Esquema II, recém aprovados.

Embora a Lei Nº 5.692/71 tornasse exigência legal a habilitação de professores para o exercício do magistério em todas as disciplinas do currículo dos cursos técnicos de nível médio, as escolas que ofereciam ensino profissional sempre se depararam com a falta de profissionais habilitados para exercer as atividades docentes, o que era reconhecido inclusive pelo MEC.

Assim, além dos Centros de Educação Técnica, com a autorização do Conselho Federal de Educação, os três (3) CEFETs que existiam na época – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e que ministravam cursos superiores, passaram a oferecer os cursos de Esquema I e II, inclusive realizando convênios com outras escolas técnicas, em uma tentativa de levar os cursos para toda a Rede Federal de Educação Profissional e também para o SENAI²⁰.

Mas mesmo assim, não houve um oferecimento significativo desses cursos; muitos profissionais, técnicos e engenheiros, se aposentaram como professores sem terem realizado cursos dessa natureza, pois poucas escolas tiveram condições materiais e humanas para implantar os Esquemas I e II em suas dependências.

Os cursos de Esquema I e II vigoraram até 1997, quando foi promulgado o Decreto Nº 2.208/97. Este Decreto, que extinguiu o ensino integrado nas escolas técnicas, no artigo 9º, ressaltava que os profissionais que ministrariam as disciplinas profissionalizantes seriam selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, mas que deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. No parágrafo único deste artigo, estava previsto que os programas especiais de formação pedagógica seriam disciplinados em ato do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.

A regulamentação do Decreto Nº 2.208/97 e dos artigos 39 a 42 da Lei Nº 9.394/96 ocorreu através da Portaria Nº 646, de 14 de maio de 1997, que abriu a possibilidade, no artigo 8º, de que as instituições federais de educação tecnológica,

²⁰ Em 1995 o SENAI, em convênio firmado com o CEFET do Paraná ofereceu, pela primeira vez, o Esquema I no Centro SENAI Fundação Romi Formação de Formadores, na cidade de Santa Bárbara do Oeste - SP. (RIVERO, 2004, p. 26)

quando autorizadas pelo MEC, implementarem programas especiais de formação pedagógica, para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Cerca de um mês depois de entrar em vigência a Portaria N^o 646 veio, em 26 de junho de 1997, através da Resolução CNE/CEB N^o 02/97, a regulação para os cursos de formação de professores para o ensino profissional. Esta Resolução, atualmente em vigência, substituiu os Esquemas I e II e 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.

No ano de 2000, com a promulgação do Decreto N^o 3.462/2000, foi ampliada a autonomia das instituições federais de educação tecnológica, mais precisamente dos CEFETs, permitindo a criação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. A partir daí, essas instituições passaram a implantar cursos de licenciatura em todas as áreas do conhecimento do ensino médio, porém em condições diferentes das universidades, além de continuarem a oferecer os programas especiais de formação pedagógica, visando preparar professores para as disciplinas profissionalizantes.

Cumprindo promessa de campanha, em 2004, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou o Decreto N^o 5.154/2004 que restabeleceu a educação profissional integrada com o ensino médio, ato que foi celebrado nas escolas federais que oferecem ensino profissional. Entretanto, este Decreto não dispôs sobre a formação de professores para as escolas que oferecem a educação profissional.

Dentro do plano de governo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei N^o 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No artigo 7^o, que trata dos objetivos dos IFs, a Lei estabelece que um dos objetivos dos IFs é o de ministrar, em nível de educação superior, “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”. E no artigo 8^o, a Lei estipula que sejam destinadas, no mínimo, 20% das vagas oferecidas nos processos seletivos pelos IFs para a formação de professores prevista no artigo anterior.

Em 20 de setembro de 2012, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação, coloca em vigência a Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 que tem por objetivo definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No artigo 40, a Resolução trata da formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dispondo que deverá ser realizada “em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. No parágrafo 1º deste artigo, a Resolução define os “sistemas de ensino” como responsáveis pela formação dos professores, salientando que os cursos de formação podem ser organizados em cooperação com o MEC e outras instituições de Ensino Superior.

Porém, no parágrafo 2º, a Resolução mantém a linha de outras legislações que a precederam, ou seja, legalizar as situações irregulares de professores que já exercem o magistério, mas não possuem a habilitação legal. Pois assegura o direito de participar, ou ter reconhecidos os saberes profissionais, em processos destinados à formação docente ou à certificação da experiência docente aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concursos públicos.

Assim, a Resolução prevê três situações: que o docente curse uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original ou, excepcionalmente, faça uma pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico ou obtenha o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes com mais de dez (10) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC²¹.

1.8 Por que uma Licenciatura e não um Programa Especial

Pelo exposto, podemos constatar que no Brasil nunca houve uma proposta realmente consistente em relação à formação de professores para a Educação Profissional. A realidade, até o presente momento, mostra que ao invés de oferecer

²¹ A Rede CERTIFIC é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. Atualmente é oferecida em trinta e sete (37) Institutos Federais distribuídos no território Nacional.

cursos que preparem para a docência foram, e continuam sendo, oferecidos programas especiais. Estes programas têm por objetivo principal legalizar a situação de profissionais sem habilitação legal que já atuam como professores no ensino profissional. Em segundo plano, objetivam formar educadores a partir de bacharéis graduados nas mais diversas áreas profissionais oferecidas no ensino técnico de nível médio pelas escolas técnicas do País.

A primeira iniciativa de formar professores para atuar na Rede Federal de Educação Profissional ocorreu em 1919, quando começou a funcionar a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, que tinha por objetivo formar professores e mestres para as escolas profissionalizantes situadas no Distrito Federal, na época, o estado do Rio de Janeiro. A Escola era de propriedade da prefeitura do Rio de Janeiro, portanto uma iniciativa municipal para suprir professores da Rede Federal, mas somente de escolas situadas no estado do Rio de Janeiro.

O governo federal, somente em 1942, com reforma Capanema e as leis orgânicas que reformularam todo o ensino profissional do País, é que começou a se preocupar com a formação de professores para as disciplinas profissionalizantes. A Lei Orgânica do Ensino Industrial previa que os professores que lecionavam disciplinas profissionalizantes deveriam passar por “cursos apropriados”, porém sem especificar como e onde esses cursos seriam ministrados. Somente em 1952, a Escola Técnica do Rio de Janeiro e a Escola Técnica Getúlio Vargas, em São Paulo, passaram a oferecer cursos de formação com a denominação de “Cursos Pedagógicos”. Devido à baixa procura, por parte de candidatos, em 1957 os cursos deixaram de ser oferecidos.

A LDB da Educação, de 1961, também previa a formação de professores para atuar na Educação Profissional, mas, diferentemente daqueles que atuavam nas disciplinas do ensino médio das escolas técnicas, os professores não necessitavam de cursos superiores e sim “cursos especiais de educação técnica”. O que, no entender de Peterossi (1994), estabelecia uma dicotomia entre professores que trabalhavam em uma mesma escola, mas lecionavam disciplinas diferentes. Até que ficasse estabelecido no Conselho Federal de Educação o que seriam os “cursos especiais de educação técnica” e como funcionariam, passaram sete (7) anos. Neste ínterim, o MEC recomendava que as escolas técnicas selecionassem professores para as disciplinas profissionalizantes entre os que realizassem exames de

suficiência em instituições de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Com o impasse resolvido pelo CFE, os cursos de formação foram autorizados a funcionar através de portaria ministerial, em 1968. Mas, mais uma vez, tiveram vida curta, pois no ano seguinte, a Diretoria do Ensino Industrial encaminhou ao MEC uma proposta de cursos para formar professores para disciplinas profissionalizantes das escolas técnicas. A proposta, aprovada em 1971, ficou conhecida como os cursos de Esquema I e Esquema II. É interessante observar que, em 1977, na esteira da profissionalização compulsória do ensino médio, proposta pela Lei Nº 5.692/71, o MEC através de portaria aplicava a Resolução CNE Nº 03/77 instituindo a licenciatura plena para formar professores para as disciplinas de formação especial do ensino médio. Além de fixar o currículo mínimo, a Portaria estabelecia, em seu artigo 10, que as instituições que ofereciam os Esquemas I e II, teriam um prazo máximo de três anos para transformá-los em licenciaturas, o que nunca ocorreu.

A Resolução CNE Nº 03/77 e a Portaria do MEC que determinava sua aplicação foram atitudes inócuas do governo, talvez porque em 1982 foi revogada a obrigatoriedade do ensino médio ser profissionalizante. O certo é que nunca foram colocadas em prática e os Esquemas I e II vigoraram até 1997, quando foram revogados pela Resolução CNE/CEB Nº 02/97 que, até o presente momento, continua em vigor.

Para Machado (2008), a Resolução CNE/CEB Nº 02/97 reproduz a lógica dos Esquemas I e II com o agravante que houve uma diminuição da carga horária que era praticada nos cursos, pois nos Esquemas I e II a carga horária destinada à complementação pedagógica era de 600 horas, sendo 240 horas destinadas ao estágio supervisionado. Portanto, 360 horas eram utilizadas para a formação pedagógica dos futuros professores, o que representa 50% a mais do que a atual carga horária de 240 horas previstas na legislação vigente.

Esta carga horária reduzida, destinada a formação de professores para as disciplinas profissionalizantes, no meu entender, é um indício claro que, além de ser legalista, pois a legislação exige que os docentes das escolas técnicas tenham formação pedagógica, a Resolução CNE/CEB Nº 02/97 também expõe a diretriz de pretender formar professores para “transmitir conteúdos”. A formação do “professor

transmissor” fica evidenciada nos § 1º e § 2º do artigo 4º da Resolução, pois enfatiza que na formação do professor há a necessidade de desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários à docência e que deve ser aprofundada a metodologia de ensino específica da habilitação pretendida pelo candidato ao cargo de professor.

Em contraponto com a realidade da legislação vigente para a formação de professores, os Institutos Federais são citados pelo MEC como instituições que devem desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento. Também, em consonância com a Lei Nº 11.892/2008, que os criou, são responsáveis pelo desenvolvimento das regiões onde estão instalados, identificando problemas e criando soluções, além de levar em consideração a inclusão social, não esquecendo da pesquisa e da extensão. Desse modo, para que essas condições sejam levadas a efeito é necessário que os profissionais que trabalham nos Institutos Federais sejam altamente qualificados.

Assim, podemos perceber que as exigências para um professor que vai atuar no ensino profissionalizante nos dias de hoje estão muito além das exigências feitas aos mestres de oficina das escolas de artes e ofícios e aos instrutores das escolas técnicas que seguiam o pensamento de que “para ensinar, basta saber a prática de um determinado conteúdo”.

Hoje, não se entende o professor mais como um mero transmissor de conhecimentos práticos e conteúdos sem uma base teórica. Para Machado (2008, p. 15), para exercer a docência no âmbito do ensino profissionalizante “é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares”.

Outra situação que está presente no cotidiano do professor é a diversidade de modalidades oferecidas no nível de ensino técnico. Atualmente, no Brasil, as escolas técnicas podem oferecer ensino técnico integrado ao médio, ensino técnico concomitante ao médio, ensino técnico subsequente ao médio e ensino técnico articulado a educação de jovens e adultos, além da graduação tecnológica. Deste modo, além de diferentes relacionamentos interpessoais devido à diversidade de faixas etárias que frequentam as diversas modalidades de ensino oferecidas pelas escolas, também as metodologias utilizadas ao abordar os conteúdos devem ser

diferenciadas devido à diversidade dos conhecimentos que estes alunos trazem para a sala de aula.

Por conseguinte, a formação de um professor que preencha as condições para atuar no ensino profissionalizante, dentro das exigências atuais, não pode ser realizada em um programa especial amparado pela Resolução CNE/CEB Nº 02/97, que permite cursos com carga horária reduzida e a formação de um “transmissor de conhecimento produzido por outros”. Para tanto, se faz necessário uma licenciatura com carga horária e objetivos compatíveis com as licenciaturas que formam professores para atuar nas disciplinas de formação geral do ensino médio, tanto de cursos propedêuticos como de cursos técnicos. Desta forma, estaria terminando a dicotomia, ressaltada por Peterossi (1994) em relação à LDB Educação de 1961, pois decorrido mais de meio século, a situação persiste.

Este capítulo trouxe a história de formação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e as iniciativas de criação de cursos de formação de professores para lecionar nas escolas técnicas de nível médio que pertencem à Rede. E acredito ser necessário no contexto desta pesquisa que trata da formação de professores para lecionar em licenciaturas destinadas a formação de professores para atuarem em cursos profissionalizantes de nível médio. A partir da compreensão de como se constituíram as escolas técnicas e como ocorreu o recrutamento e formação de profissionais para exercerem a função de mestres, instrutores e professores destas instituições é que podemos discutir metodologias e procedimentos que se perpetuam através de décadas e que são considerados “normais” pelos profissionais que atuam neste ramo do ensino de nível médio. Com este entendimento é possível propor uma outra forma de preparar profissionais para se tornarem formadores de formadores, em uma perspectiva mais próxima da realidade que ora vivemos.

2. Contexto da pesquisa

Neste capítulo conto a história do Colégio, de CTI a IFRS-RG. Narro como surgiu, como funcionou e como ocorreu a transformação de escola vinculada a uma universidade federal a campus de um instituto federal. Conhecendo a trajetória do Colégio no contexto do ensino técnico do País e a forma como funcionou até a transformação em instituto federal é possível compreender determinados fatos que se fizeram presentes durante a elaboração do projeto da Licenciatura e a sua implantação. Também apresento como surgiu a ideia e como foi desenvolvido o projeto da Licenciatura, além de apresentar a estrutura de funcionamento da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG.

2.1 De CTI a IFRS

O Colégio Técnico Industrial conhecido na comunidade rio-grandina como CTI, foi criado em 1964 por iniciativa de um grupo de engenheiros que eram professores da Escola de Engenharia Industrial, uma instituição de ensino federal que oferecia os cursos de Engenharia Mecânica Industrial e Engenharia Química Industrial. O Colégio foi criado com o objetivo de formar profissionais qualificados para atuar na indústria pesqueira, na refinaria de petróleo Ipiranga, na indústria de fertilizantes e no porto do Rio Grande.

Os primeiros cursos oferecidos pelo Colégio foram o de Eletrotécnica Industrial e o de Refrigeração Industrial e Doméstica, mais tarde denominados Eletrotécnica e Refrigeração e Ar Condicionado, respectivamente. Os cursos, além das disciplinas profissionalizantes também ofereciam disciplinas de formação geral²² e conferiam ao aluno o título de Técnico; os cursos eram equivalentes ao 2º Grau (atual Ensino Médio).

Em seus primeiros anos de atividade o Colégio cumpriu com os objetivos de sua criação e vários alunos ao se formarem ingressaram no mercado de trabalho como técnicos em Rio Grande, em outras cidades do Estado e do centro do País. Na

²² A carga horária das disciplinas de formação geral correspondia ao mínimo exigido por lei, cerca de 40% da carga horária total de cada um dos cursos técnicos oferecidos pelo Colégio.

década de 1980, o CTI passou a ser procurado, nos cursos oferecidos no turno diurno, por uma clientela que vinha não em busca de uma qualificação profissional e sim de um ensino gratuito e de qualidade para dar continuidade aos seus estudos na Universidade. Desta forma, o Colégio deixou de cumprir, parcialmente, seu objetivo inicial que era o de formar técnicos para ingressar no mercado de trabalho.

Desde sua criação, até o final dos anos de 1980, o Colégio era de pequeno porte com vinte e três (23) docentes, três (3) funcionários²³ e cerca de quatrocentos (400) alunos, com aulas nos turnos manhã e noite. Em 1989, o Colégio recebeu 20 novas vagas para contratação de professores e, conseqüentemente, aumentar o número de alunos, o que efetivamente aconteceu, pois, três (3) anos depois, o Colégio estava funcionando com, aproximadamente, novecentos (900) alunos matriculados.

Em 1996, por ocasião das festividades dos vinte e cinco (25) anos de fundação da FURG, o Conselho Universitário resolveu homenagear o primeiro diretor do Colégio, que, a partir desta data, passou a ser chamado de Colégio Técnico Industrial professor Mário Alquati.

Quanto aos cursos técnicos de nível médio, desde o início de suas atividades, o Colégio ofereceu os cursos de Eletrotécnica e de Refrigeração e Ar Condicionado até que, em 1987, além destes, passou a oferecer o curso técnico de nível médio de Processamento de Dados, que, posteriormente, foi denominado de Informática e atualmente Informática para Internet.

Em 2000, foram criados os cursos técnicos de Geomática e Enfermagem com a promessa do MEC de que o Colégio receberia vagas para contratações de professores e verbas para equipar laboratórios para estes cursos. Nenhuma das promessas foi cumprida e o Colégio, que já havia iniciado os cursos, se obrigou a deslocar vagas oriundas de aposentadorias de professores de outras áreas para contratação de professores para os novos cursos que se consolidaram como cursos técnicos oferecidos pelo Colégio.

Em 2001, venceu o prazo concedido pelo MEC para entrar em vigor o Decreto Nº 2.208/97 e o cumprimento desta determinação ocasionou uma mudança

²³ Como o Colégio era vinculado a FURG, os serviços de manutenção, limpeza, segurança, processamento de dados, compras e de recursos humanos, eram prestados pela Universidade.

significativa nas escolas técnicas brasileiras. Pelo Decreto, as escolas técnicas do País foram obrigadas a extinguir o ensino integrado onde o aluno, além da formação profissionalizante também cursava disciplinas de formação geral e passaram a oferecer o ensino técnico de forma concomitante ou sequencial. Na modalidade concomitante o aluno poderia cursar a educação técnica de nível médio enquanto cursava o ensino médio na mesma instituição de ensino ou em outra instituição; para obter o diploma de técnico deveria concluir os dois cursos. Na modalidade subsequente, o aluno já deveria ter concluído o ensino médio.

Nos primeiros anos de aplicação do Decreto, o MEC sugeriu que as escolas técnicas federais extinguissem o ensino médio propedêutico que continuavam a oferecer com o término dos cursos integrados, chegando mesmo a empregar atitudes coativas como, por exemplo, penalizando as escolas que mantinham o ensino médio com a diminuição de repasse de recursos financeiros de custeio.

No CTI, com o apoio da FURG, a comunidade optou por continuar a oferecer o ensino médio propedêutico, com a esperança de que o Decreto Nº 2.208/97 fosse revogado. Assim, até a revogação do Decreto, durante quase uma década o Colégio passou a oferecer duas modalidades de ensino: Ensino Médio Propedêutico para alunos oriundos do Ensino Fundamental e Ensino Profissionalizante Subsequente para alunos que já possuíssem o Ensino Médio.

Durante o período em que o Colégio ofereceu o Ensino Médio Propedêutico ocorreu uma transformação muito grande no perfil dos alunos que frequentavam os cursos diurnos, especialmente o Ensino Médio. Cerca de 80% dos alunos eram oriundos das escolas privadas e residiam na área central ou em bairros considerados nobres da cidade, diferentemente do perfil dos alunos que frequentavam os cursos integrados que eram procedentes de escolas públicas e residiam na periferia da cidade.

Outra constatação percebida neste período foi de que esta situação, de ter alunos que frequentavam o Colégio unicamente para obter o certificado de conclusão do Ensino Médio, acabou despertando menosprezo por parte de vários professores das disciplinas profissionalizantes, pois entendiam que o Colégio estava desperdiçando recursos humanos e materiais com um público que não fazia parte da nossa realidade. Assim, no meu entender e tomando como referência o que observei no Colégio, durante o período de vigência do Decreto Nº 2.208/97, no CTI acentuou-

se a pouca importância que os professores das áreas profissionalizantes atribuem à formação geral.

Contudo, procurando não se afastar dos seus objetivos o Colégio oferecia aos alunos do Ensino Médio a oportunidade de que, ao final do 2º ano, pudessem ingressar em um curso profissionalizante. Durante um ano seria frequentado concomitantemente com o 3º ano do Ensino Médio e, posteriormente, cursando mais um ano de ensino profissionalizante e realizando o estágio obrigatório, poderia obter o diploma de técnico. Pouquíssimos foram os alunos que aceitaram essa modalidade de ensino.

Esta situação, de oferecimento de Ensino Médio Propedêutico desvinculado do Ensino Profissionalizante, perdurou até 2005 quando o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto Nº 2.208/97 e restabeleceu o ensino integrado às escolas técnicas brasileiras.

Em 2009, com desvinculação da FURG, o CTI passou a se chamar IFRS-RG e as mudanças que ocorreram, em pouco tempo, foram bastante significativas. O Colégio passou a administrar o Campus Cidade, triplicou o número de docentes e aumentou o número de técnicos administrativos de cinco (5) para cerca de noventa (90). Passou a ter uma frota com três (3) viaturas, construiu um ginásio coberto e teve o orçamento aumentado em cerca de dez (10) vezes do que era destinado até 2010, melhorias proporcionadas pelo programa de expansão do ensino profissionalizante implantado pelo governo federal.

Com essa nova estrutura vieram novos cursos para atender as necessidades do polo naval que se instalou em Rio Grande. São cursos de nível médio (Técnico em Automação e Técnico em Construção Mecânica) e cursos de nível superior (Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Refrigeração e Climatização e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), além da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. O Colégio também passou a oferecer o curso Informática para a Internet, na modalidade de Educação a Distância e a pós-graduação Mídias na Educação, também a distância. Assim, o Colégio deixou de oferecer apenas cursos de nível médio e passou a oferecer cursos de nível superior.

A expansão trouxe para o Colégio mais recursos para a aquisição de bens materiais, reformas e construções de prédios e aumento de pessoal, incluindo docentes. Porém, nos primeiros editais destinados a selecionar professores para as disciplinas profissionalizantes não houve exigência de que os candidatos tivessem a necessária formação pedagógica, exigida pela legislação vigente. A alegação dos gestores para essa atitude foi de que se houvesse essa exigência não apareceriam candidatos, pois não existem cursos de formação docente suficientes para suprir as necessidades que estão surgindo nesse momento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Desta forma, a maioria dos novos docentes é graduada na área das ciências exatas e não possuem complementação pedagógica mantendo a mesma ideia que vem sendo praticada nas escolas técnicas há décadas, ou seja, de que a formação pedagógica não é necessária para profissionais que lecionam disciplinas profissionalizantes.

2.2 O projeto da Licenciatura

Com a transformação de Colégio Técnico professor Mário Alquati em IFRS-RG, o Colégio passou a funcionar sob a vigência da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta Lei, em seu artigo 8º estipula que os institutos devem oferecer, no mínimo, 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica, visando formar professores para atuar na educação básica, “sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional”.

No entender da direção do IFRS-RG, não haveria sentido oferecer licenciaturas nas áreas oferecidas pela FURG: licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática. Mas, na avaliação da direção, seria interessante se houvesse a possibilidade de oferecer uma licenciatura para a Educação Profissional.

Nesse período eu estava me preparando para realizar prova de seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde e escolhia um tema para pesquisar. Em conversa com a minha orientadora, conversamos a respeito das modificações que estavam ocorrendo no Colégio e ela

sugeriu que o grupo que ofereceu o curso “Encontros Dialógicos com o PROEJA²⁴” poderia elaborar o projeto e, posteriormente, planejar e pôr em prática as aulas de uma licenciatura para a educação profissional, porém com um formato que fugisse dos padrões convencionais.

Encaminhei a sugestão/desafio ao grupo e a ideia foi aprovada; levamos a proposta à direção do Colégio que aceitou a sugestão e autorizou que colocássemos em prática a elaboração do projeto e a implantação da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, marcamos um encontro para começar a elaborar o projeto.

Antes do encontro, procurei pesquisar licenciaturas com o propósito de formar professores para atuar na educação profissional, para que servissem de subsídio para a elaboração do projeto. Buscando informações junto a escolas técnicas do País, encontrei apenas programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas da educação profissional nas escolas técnicas de Pelotas, Bento Gonçalves, Taubaté, Curitiba, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Assim, quando ocorreu o primeiro encontro, em 10 de setembro de 2009, apresentei ao grupo a proposta e o formato dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas da educação profissional que já existiam em outras escolas técnicas. A partir da apresentação, levantamos questões para que todos pudessem colaborar com a construção do projeto e marcamos o próximo encontro para o mês de outubro de 2009. Neste encontro combinamos de nos reunirmos todas as quintas-feiras à tarde para dar continuidade ao projeto da Licenciatura; assim procedemos até janeiro de 2010, quando entramos em férias. Esses encontros foram denominados de RODAQUI.

Neste período realizamos doze (12) encontros e o projeto foi tomando forma com a discussão de temas como a forma de ingresso, número de alunos, avaliação, metodologia das aulas, entre outros. No sétimo encontro, em dezembro de 2009, estava presente nossa orientadora, professora da FURG, e a pauta era disciplinas e ementas que iriam compor a Licenciatura. Quando começamos a discussão, a professora, com a sua visão de orientadora fez o comentário “*pensei que vocês*

²⁴ Encontros Dialógicos com o PROEJA, foi um curso de extensão oferecido pelo Colégio entre julho de 2008 e julho de 2009 e foi planejado e efetivado por professores que atuavam no CTI e uma professora da FURG. Maiores detalhes em Lima (2011).

estavam trabalhando de outra forma! Baseado no que aprenderam no curso Encontros Dialógicos com o PROEJA”.

Estávamos discutindo disciplinas, ementas e metodologia das aulas em uma perspectiva tradicional, como estavam estruturados os projetos que tínhamos como modelo e como estávamos acostumados a trabalhar, individualmente. Não havíamos nos dado conta que poderíamos utilizar o método empregado no curso “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, onde cada participante do grupo era, ao mesmo tempo, professor e aluno. Aprendíamos enquanto mediávamos experiências teóricas e práticas, obtidas com a educação de adultos, e com os participantes do Curso, numa formação continuada que muito contribuiu para o crescimento tanto individual de cada integrante como do grupo que coordenava as atividades.

Até esse episódio, o grupo estava trabalhando a partir de projetos de cursos existentes, como, por exemplo, o programa especial de formação docente do IFRS - Campus Bento Gonçalves, que adaptávamos para a nossa realidade. Estávamos copiando algo que já existia e produzindo uma organização com disciplinas estanques, embora, em alguns momentos até falássemos em interdisciplinaridade e das dificuldades de implantá-la. Outra preocupação nossa era definir logo as disciplinas e os professores responsáveis por cada uma delas para que houvesse um envolvimento maior do grupo com o projeto.

Assim, a partir deste encontro, passamos a estruturar o curso de outra forma, por conteúdos distribuídos em módulos e não mais por disciplinas, embora ainda houvesse certo temor de trabalhar dessa forma, pois a experiência utilizada no curso “Encontros Dialógicos com o PROEJA” foi utilizada em um curso de extensão e não em um curso regular de graduação. Naquele momento, a questão que afligia os integrantes do grupo era: Será que vai dar certo? E a resposta para essa dúvida, sempre foi respondida com a colocação: Só colocando em prática para saber...

Trabalhamos no planejamento do curso até meados de janeiro de 2010 com algumas pendências a pensar no período de recesso:

- a) estudar o artigo “Diferenciais Inovadores na formação de Professores para a Educação Profissional” da professora Lucília Machado, que relata o trabalho desenvolvido por um grupo constituído por professores de Escolas Técnicas e por técnicos em educação do MEC que apresentou ao Conselho Nacional de

Educação uma proposta de regulamentação para as licenciaturas para a Educação Profissional;

- b) preparar os conteúdos a serem trabalhados nos módulos, estruturados seguindo orientações estabelecidas pela Resolução 02, de 26 de julho de 1997, do Conselho Nacional de Educação, que 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.

Retomamos os encontros em fevereiro de 2010 e continuamos nos reunindo até junho quando concluímos o projeto. Para a elaboração do projeto realizamos vinte e oito (28) encontros - doze (12) na primeira etapa, e mais dezesseis (16) entre fevereiro e junho de 2010.

Em julho de 2010 encaminhamos o projeto para aprovação pelos órgãos competentes do IFRS e recebemos a autorização do Conselho Superior do IFRS, através da Resolução N^o 97/2010, para o funcionamento da Licenciatura a partir do segundo semestre de 2010.

2.3 A Licenciatura

Na construção do projeto da Licenciatura utilizamos como textos base as diretrizes propostas pelo grupo de trabalho “Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação e a Resolução 02, de 26 de julho de 1997, do Conselho Nacional de Educação. Esta Resolução 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.

Com Base nisso, a Licenciatura foi organizada em três módulos, distribuídos em quatro semestres, compostos por conteúdos e tópicos transversais a perpassarem cada módulo.

O módulo I, NÚCLEO CONTEXTUAL – TRAJETÓRIAS, trabalhado no primeiro semestre, contempla conhecimentos sobre a Educação Profissional, considerando a estrutura e a legislação. É considerada a trajetória de cada licenciando, a partir da qual são abordados os conteúdos. Neste módulo é iniciado o estágio com o diagnóstico da escola onde o discente irá realizar o estágio e elaborada uma parte do trabalho de conclusão de curso (TCC): a trajetória do professor na Educação Profissional.

O módulo II, NÚCLEO ESTRUTURAL – PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES, trabalhado no segundo e terceiro semestres contempla discussões sobre a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, relacionados aos conhecimentos específicos do campo tecnológico e sobre a didática na Educação Profissional. Os temas discutidos estão articulados com a realidade do ensino profissional do IFRS em que os licenciandos acompanham aulas na sua especificidade profissional. É dada continuidade ao estágio na Educação Profissional e elaborada uma parte do trabalho de conclusão de curso: a sala de aula na Educação Profissional.

O Módulo III, NÚCLEO INTEGRADOR – ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E AVALIAÇÃO, trabalhado no quarto semestre, intensifica os conhecimentos que levam a ação reflexiva sobre a sala de aula na Educação Profissional. As discussões integram a proposição de práticas pedagógicas, a finalização do estágio e a elaboração do TCC.

A carga horária total da Licenciatura é de 1.200 horas distribuídas, conforme o quadro:

MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (horas)				
	Presencial	TCC	Distância	Estágio	Total
NÚCLEO CONTEXTUAL TRAJETÓRIAS	108	54	38	50	250
NÚCLEO ESTRUTURAL PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES	216	108	76	200	600
NÚCLEO INTEGRADOR ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E AVALIAÇÃO	108	54	38	150	350
CARGA HORÁRIA (horas)	432	216	152	400	1.200

Desta forma, é possível observar que a Licenciatura foi estruturada com atividades presenciais – aulas, encontros de orientação de estágio e de TCC – e atividades à distância, utilizando a plataforma Moodle. No módulo I, NÚCLEO CONTEXTUAL – TRAJETÓRIAS, foco deste trabalho, ocorreram dois encontros presenciais por semana.

O estágio é realizado concomitantemente com o desenvolvimento dos módulos e envolve, além das atividades práticas de sala de aula (a preparação, as aulas e sua avaliação), todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como toda a realidade da escola, articulando a ação, a reflexão e o registro.

Desde a elaboração do projeto da Licenciatura houve o reconhecimento da importância do oferecimento de um curso para a formação de professores para atuar na educação profissional por parte da direção do Colégio, portanto também houve incentivo e apoio para a sua implantação. Porém, os mentores do projeto trabalhavam “amadoristicamente”, predominando a emoção ao elaborar o projeto e colocar em funcionamento o primeiro curso superior do Colégio, descuidando com o reconhecimento da Licenciatura por parte da direção de ensino. Assim, no Módulo I, não foi prevista a carga horária dos planejamentos coletivos e, também, das aulas da Licenciatura na grade de horários dos professores que estavam trabalhando na Licenciatura.

Esta atitude, por parte da direção de ensino do Colégio, originou várias reclamações por parte dos professores que compunham o grupo. Na troca de e-mails que complementaram o planejamento da terceira aula e, como houve a necessidade de realizar um encontro extraordinário, antes da aula, começaram a surgir queixas sobre as atividades extras, como atesta o e-mail

Loureiro e RODA.

Imaginei que tivéssemos uma reunião na segunda; inclusive, já estou estruturando conceitualmente essa aula para apresentar ao grupo segunda-feira.

Aproveito este e-mail para pedir humildemente desculpas ao grupo, pois tenho consciência que estou um pouco ausente das reuniões, embora tenha faltado apenas uma terça (pois estava recebendo trabalhos, já que as notas seriam fechadas naquela semana). É difícil, diante de 24 horas diárias, fechar notas, reger (estudar, preparar e apresentar, etc.) aulas, ir a outras reuniões do Campus (além da RODA), terminar um doutorado (cujo sujeito/lócus não é a RODA nem o CFP) e viver outras coisas necessárias ao ser humano (casa, lazer, supermercado, etc.).

Segunda às 14:00, estarei na RODA, mas ficarei até as 17:00H, pois vou em casa para me preparar para as aulas da noite; na segunda, trabalho dois tempos na manhã, tenho atendimento nos outros dois tempos, e depois trabalho quatro tempos (PROEJA) à noite. Entretanto, fiquem tranquilos; estarei na reunião.

Abraços e até a nova RODA; enquanto isso, no final de semana continuarei estudando e rascunhando a aula de terça.

(e-mail enviado em 16 de outubro de 2010)

Mesmo com as reclamações, ausências e abandonos que ocorreram no bimestre outubro/dezembro de 2010, somente no encontro que ocorreu no dia 21 de dezembro de 2010, para fechamento do bimestre e ano letivo, foi que voltamos a conversar sobre a carga horária dos professores que estavam trabalhando na Licenciatura. Lembrei ao grupo que, ao término do projeto, apresentamos à direção uma proposta de trabalho para os professores que estavam ministrando aulas na Licenciatura e, simultaneamente, estavam passando por um processo de formação:

1) Aulas: terças e sextas – 8h30min às 11h45min. (24 horas/mês)

2) Orientações de Estágio e TCC: 3 horas/semana (12 horas/mês)

3) Planejamento das aulas: terças - 14h00min às 18h00min.

Portanto, considerar para cada um dos professores envolvidos uma carga horária de 3 horas/semana + 2 turnos de permanência (um para os encontros de planejamento das aulas e outro para acompanhar as aulas da Licenciatura).

Encaminhamos a reivindicação à direção de ensino que acolheu, porém não na forma como gostaríamos, pois acatou as nossas sugestões, mas as horas destinadas à Licenciatura deveriam ser acrescidas à carga horária das disciplinas que já eram de responsabilidade de cada professor, contando apenas para a elaboração do plano de trabalho. Assim, por exemplo, um professor de física, ficou com a mesma carga horária média dos colegas de área, para as disciplinas de física, acrescida da carga horária cumprida na Licenciatura. Tal atitude gerou protestos por parte dos professores envolvidos com a Licenciatura, inclusive com a desistência de alguns em continuar trabalhando nestas condições.

Outra situação que, inicialmente, não nos preocupava passou a fazer parte das nossas reivindicações à direção do Colégio: uma sala para a coordenação e secretaria da Licenciatura. No início, desde a elaboração do projeto, a “sala da Licenciatura” foi o laboratório de física do Colégio, onde desenvolvíamos nossas atividades. No encontro de planejamento para a aula vinte e quatro (24), realizado

em 15 de março de 2011, alguns professores do grupo sugeriram que deveríamos ter uma sala para instalar uma secretaria da Licenciatura e, se não fosse possível designar um técnico administrativo para o atendimento, verificar a possibilidade de colocar um bolsista para atender na secretaria e auxiliar na coordenação. Encaminhamos a sugestão à direção que respondeu que, naquele momento, não seria possível em virtude de não haver espaço físico disponível nas dependências do Colégio²⁵. Na nossa ótica, o espaço físico ocupado pela Licenciatura vai auxiliar na consolidação do curso no IFRS-RG.

A receptividade da Licenciatura pelo corpo docente do Colégio, uma instituição que até aquele momento oferecia apenas cursos técnicos e que tem uma forte tradição tecnicista, ocorreu de forma jocosa, especialmente por parte de alguns professores que atuam na área profissional e têm vários anos de docência. Atitudes semelhantes são percebidas em muitas escolas técnicas brasileiras, onde, normalmente, grande parte dos professores possui uma formação técnica e não realizaram uma complementação pedagógica para exercer o magistério. Nestes ambientes, é valorizado o conhecimento técnico, “aquele que dá oportunidade de emprego” como costuma se ouvir.

Situação semelhante a que ocorre nas escolas técnicas também pode ser observado nas universidades, como observam as pesquisadoras Candau (1997) e Cunha (2005). De acordo com as autoras, nas universidades as licenciaturas, geralmente, são menos valorizadas e

a formação de professores muitas vezes é classificada como “subproduto” da vida universitária, preocupar-se com esta questão supõe aceitar envolver-se com uma questão “menor”, que certamente não pertence ao elenco daquelas que dão maior prestígio acadêmico (CANDAU, 1997, p.36).

Cunha também aponta para a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário, pois, geralmente, nas universidades as pesquisas que ocorrem na área da prática pedagógica são consideradas de “menor prestígio”, como a “pesquisa que acompanha reformas curriculares, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, materiais pedagógicos e instrucionais” (CUNHA, 2005, p. 78).

²⁵ A Licenciatura ganhou uma sala própria na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2013 e a promessa que no próximo semestre, a partir de abril, contará com um bolsista para auxiliar nas atividades da coordenação.

No entender de Candau, os professores que se dispõem a trabalhar nas licenciaturas estão cientes das dificuldades que encontrarão trabalhando com a formação de professores, pois, normalmente, não encontram apoio em colegas de outras áreas e, também, por parte das administrações das universidades. Na concepção da autora,

os professores que assumem esse desafio são conscientes da resistência de seus colegas. Em geral, constituem grupos com fortes laços afetivos que se apoiam reciprocamente e, assim, fortalecem as possibilidades de luta por um espaço acadêmico preocupado com o ensino e a pesquisa relativos à formação de professores. Formam grupos reduzidos e minoritários nas universidades a que pertencem, mas com uma opção claramente definida e um empenho efetivo na formação de professores (CANDAU, 1997, p.36).

O que a autora descreve como comportamento de professores universitários em relação às licenciaturas também ocorre no Colégio. Por vezes, alguns docentes do Colégio realizam “brincadeiras” bastante agressivas em relação à Licenciatura. Candau (1997) também observa que, nas universidades, os professores que assumem a incumbência de levar adiante uma licenciatura formam um grupo com fortes laços de amizade e estão conscientes dos desafios a enfrentar no decorrer das atividades na Licenciatura. No Colégio não é diferente; desde a elaboração do projeto e durante a implantação da Licenciatura trabalhou um grupo de professores que possui laços afetivos consolidados. Além disso, são professores experientes que conhecem o Colégio e sabem os tipos de desafios enfrentados por quem trabalha em uma licenciatura num colégio que valoriza, sobretudo, o conhecimento técnico.

Neste capítulo, expus o Colégio onde foi realizada a pesquisa. Como e com que objetivos foi criado e as principais mudanças por que passou até o presente momento. Também relato de que maneira foi pensado o oferecimento de um curso de formação de docentes para atuar no ensino profissional e a consequente elaboração do projeto da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo IFRS-RG. Encerro o capítulo apresentando como foi estruturada a Licenciatura e os desafios que tiveram que ser superados pelos integrantes da Comunidade Aprendente que ousou implantar uma Licenciatura em um Colégio com forte tradição tecnicista e que não valoriza cursos da área das ciências humanas.

3. Caminho Metodológico

Neste capítulo apresento os caminhos que trilhei e os instrumentos utilizados para construir as informações que compõem o *corpus* desta pesquisa.

A produção do *corpus* empírico foi realizada entre agosto de 2010 e maio de 2011, período em que houve o planejamento e execução das trinta e seis (36) aulas presenciais do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – RG. As informações foram construídas com a escrita de um diário de campo, de e-mails trocados entre os professores que trabalharam no Módulo e dos relatos das impressões das aulas, descritos pelos professores que participaram das atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Para analisar as informações que compõem o *corpus* da pesquisa utilizei o método da Análise Textual Discursiva – ATD, proposto por Moraes e Galiazzi (2007).

3.1 Tipo de pesquisa

No entendimento de Esteban (2010), para a pesquisa qualitativa tem havido múltiplos usos e significados em diversas disciplinas, o que torna difícil a elaboração de uma definição para este tipo de pesquisa. Para a autora, é mais comum encontrar autores que apresentam as características de uma pesquisa qualitativa do que autores que deem uma definição para esse tipo de pesquisa, embora alguns autores como Strauss e Corbin definam a pesquisa qualitativa em função do tipo de informação coletada e de como é realizada sua análise:

por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida de pessoas, histórias, comportamentos e também funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa (ESTEBAN, 2010, p. 124).

Partindo desta definição para pesquisa qualitativa, entendo que esta pesquisa pode ser classificada desta forma, pois é uma pesquisa sobre como atuou a organização formada por professores que planejaram e ministraram as aulas de

um curso de Licenciatura, enquanto, concomitantemente, se tornavam professores para lecionar em Licenciaturas.

Outro fator que contribui para que se entenda essa pesquisa como sendo uma pesquisa qualitativa é o fato de que, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, não há a pretensão de se testar hipóteses para comprová-las, ou não, ao final da pesquisa. A pesquisa foi realizada com a intenção de compreender o processo de formação de professores, enquanto atuavam em uma licenciatura, utilizando teorias já existentes e que foram utilizadas com o intento de mostrar outra realidade na formação docente.

Além disso, todas as informações construídas durante o processo de formação dos professores, e que constituem o *corpus* da pesquisa, são qualitativas e a análise dos dados, realizada através da Análise Textual Discursiva, também foi qualitativa.

Quanto à forma de classificar as pesquisas qualitativas, a literatura é muito variada. André entende por abordagem do “tipo etnográfico” a pesquisa que propicia

um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados”. ... “que permite a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, acumulados, principalmente, durante a observação” ... e “que utiliza diferentes técnicas de coletas e de fontes variadas de dados (entrevistas, levantamentos, registros documentais, fotografias, produções do próprio grupo) ainda que o método básico seja a observação participante (ANDRÉ, 2004b, p.38 e 39).

André (2004a) diferencia a pesquisa etnográfica da do “tipo etnográfico”. Para a autora, pesquisa etnográfica é aquela praticada pelos etnógrafos, cujo foco de interesse é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagem, significados) de um grupo social. A preocupação dos estudiosos em educação é com o processo educativo e formativo. Isso faz com que exista uma diferença de enfoques nessas duas áreas; portanto certos requisitos da etnografia como, por exemplo, uma longa permanência e o contato com outras culturas, não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores educacionais. Na concepção da autora, “o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do **tipo etnográfico** e não **etnografia** no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2004a, p. 28 – grifos meus).

Utilizando a denominação utilizada por André (2004b), esta pesquisa pode ser caracterizada como do “tipo etnográfico”, pois realizei uma observação participativa dos planejamentos e da execução das aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica.

Dependendo dos procedimentos técnicos utilizados para a coleta dos dados a pesquisa qualitativa pode ter várias denominações. Para Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa

com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

No entender de Thiollent, o que caracteriza uma pesquisa-ação é a contínua intervenção no sistema pesquisado, o envolvimento dos sujeitos da pesquisa e as mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão realizada pelos sujeitos envolvidos no processo. Na concepção do autor, na pesquisa-ação “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Além das características apresentadas por Thiollent, Pimenta apresenta outras duas características da pesquisa-ação: “a autoformação e a práxis docente situada nos contextos mais amplos da organização das escolas e da comunidade nas quais se inserem.” (PIMENTA, 2006, p. 33).

Outro autor que argumenta sobre a pesquisa-ação é Macedo afirmando que a pesquisa-ação “cria uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa clássica; o processo deve ser simples e se desenrolar num tempo relativamente curto.” (MACEDO, 2006, p. 162). Para o autor esta situação ocorre quando “uma coletividade ou um grupo se sensibiliza com um problema comum”; neste caso, as pessoas envolvidas “tornam-se estreitos colaboradores do pesquisador e constituem fonte importante de direções e de recomendações implicadas no processo de pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 162 e 163).

Utilizando os pressupostos da pesquisa-ação, apontados por Thiollent (2011), Pimenta (2006) e Macedo (2006), esta pesquisa pode ser entendida como uma pesquisa-ação, pois

- o grupo envolvido com a pesquisa trabalhou a partir de um problema comum a todos: o planejamento e execução das aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG;
- a construção do conhecimento foi realizada coletivamente, envolvendo todos os participantes do grupo;
- o grupo participou de todas as decisões tomadas, a partir das reflexões ocasionadas pelas ações, com o objetivo de efetivar mudanças que melhorassem a prática educativa proposta pelo projeto da Licenciatura;
- o grupo passou por um processo de autoformação, porque concomitantemente com a preparação e execução das aulas, permeadas pelas reflexões de nossas ações, estávamos nos constituindo professores para lecionar em Licenciaturas;
- a práxis docente, foco desta pesquisa, foi realizada no âmbito de uma escola voltada para a educação profissional.

Sendo que, tanto nas ações, assim como na construção das informações que formam o *corpus* desta pesquisa, houve a participação não somente do pesquisador, mas, também, de todos os integrantes do grupo, o que torna a pesquisa uma “pesquisa-ação do tipo participativo”, pois “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados [foi] absolutamente necessária”, como propõe Thiollent (2011, p. 21).

Assim, enquanto o Módulo I do curso da Licenciatura se desenvolvia e o grupo participava do planejamento e execução das aulas, também passava por um processo de formação, pois estávamos aprendendo a ser professores para lecionar em Licenciaturas. Como o processo envolveu o pesquisador, que era parte do grupo, esta pesquisa “caracterizou-se como um grupo de pesquisa-formação no qual a investigação foi realizada *com* os professores [do grupo] e não *sobre* eles, em um processo de formação permanente” (LIMA, 2011, p. 115 – grifos da autora).

Portanto, ao término desta pesquisa, ao mirar a forma como foram desenvolvidas as atividades docentes e como foram construídas as informações que constituem o *corpus* que serviu para a elaboração do relatório, observo que construí um caminho metodológico próprio para conduzir a pesquisa. Pois, embora a ação envolvesse todos os integrantes do grupo, quem assumiu a condição de pesquisador organizando e analisando as informações produzidas enquanto passávamos por um processo de formação coletiva, do qual eu também fazia parte, fui eu. Assim, é a minha visão, e não a do grupo, que está presente neste relatório.

Desta forma, entendo que essa pesquisa, que envolveu o planejamento coletivo das aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG, é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Ainda, pelas características com que foi desenvolvida e realizada a produção de informações, é uma pesquisa-ação, pois enquanto trabalhávamos no planejamento das aulas passávamos por uma formação continuada modificando as nossas práticas de sala de aula através de reflexões coletivas que indicavam os novos rumos a serem tomados. Mas, ao mesmo tempo, também é uma pesquisa-formação porque todos os integrantes do grupo, inclusive o pesquisador, estávamos nos constituindo professores para atuar em cursos de formação de professores.

3.2 A produção de informações

Esta pesquisa objetivou compreender o trabalho coletivo dos professores envolvidos no planejamento e execução das aulas do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG. Além disso, também refletir acerca de como ocorreu nossa formação de professores de cursos de formação de professores, enquanto formávamos professores para atuar na educação profissional.

O processo ocorreu entre agosto de 2010 e maio de 2011 e as informações, utilizadas na análise das atividades desenvolvidas pelos professores, foram obtidas através do diário de campo com o relato dos encontros presenciais, e-mails trocados entre os professores que prepararam as aulas com o objetivo de complementar/ajustar/esclarecer o planejamento das atividades realizadas nos encontros presenciais e as repercussões das aulas, relatadas pelos professores que participaram das atividades desenvolvidas junto aos alunos.

3.2.1 Diário relatando as atividades da Roda de planejamento das aulas da Licenciatura

Durante o período em que se desenvolveu o Módulo I, realizamos quarenta e um (41) encontros presenciais, com o objetivo de realizar o planejamento das trinta

e seis (36) aulas presenciais que compuseram este módulo da Licenciatura. Normalmente ocorria um encontro presencial em cada semana.

Os primeiros encontros foram caracterizados por um estado de expectativas, ansiedades e inseguranças muito intensas por parte dos professores envolvidos com o planejamento e execução das aulas, pois as atividades foram realizadas coletivamente e se constituíam em ações em que a maioria dos envolvidos não havia vivenciado. Assim, houve a necessidade de que, nas primeiras semanas, ocorressem mais de um encontro presencial.

Relatando o que ocorria nos encontros presenciais para o planejamento das aulas da Licenciatura, elaborei um diário de campo com quarenta e um (41) registros, onde, além de registrar os posicionamentos por parte dos presentes quanto à forma de abordar determinados conteúdos, as decisões tomadas em relação de como seria o procedimento da aula, a escolha de autores para serem trabalhados e a elaboração dos planos de aula, também registrei minhas impressões sobre o momento pelo qual estávamos passando e os comentários, de professores e alunos, sobre as aulas.

3.2.2 O correio eletrônico como ferramenta de comunicação entre os integrantes da Roda

O correio eletrônico foi uma ferramenta determinante para complementar o planejamento iniciado com os encontros presenciais. Devido à falta de hábito de trabalhar no coletivo no planejamento das aulas, os primeiros encontros ficaram caracterizados pela desorganização. Devido à ansiedade e ao nervosismo que antecedia às aulas, todos queriam falar e externar como “dariam aquela aula”. Nem sempre havia consenso e, algumas vezes, terminávamos o encontro sem “fechar a aula”, ou seja, sem definir o plano de aula. E a aula era no dia seguinte! Combinávamos de continuar a discussão através de e-mails. Assim, nas horas seguintes vários e-mails contendo sugestões e posicionamentos eram trocados entre os integrantes da Roda²⁶, até chegarmos a uma definição de como ocorreria àquela aula. Foi o que ocorreu depois do encontro presencial que planejou as aulas

²⁶ O grupo que trabalhou na Licenciatura se autodenominou de “Roda da Licenciatura”.

6 e 7 que aconteceram nos dias 29 de outubro de 2010 e 9 de novembro de 2010, respectivamente

1) Olá pessoal e em especial aos que estão viajando à Santa Maria, Como rendeu o encontro! Planejamos DUAS aulas! Por enquanto estou enviando um relato dos encontros de segunda e de terça para que todos fiquem cientes do que aconteceu. Assim que realizar o “revisar/complementar” o planejamento das aulas envio para todos.

Fiquem a vontade para sugestões, pois tentaremos nos entender por e-mails por que o próximo encontro esta previsto apenas para o dia 09/11 a tarde. Portanto, DEPOIS da aula.

Abraços,

2) Olá pessoal!!

Fico feliz que os encontros tenham sido proveitosos e gostei muito das próximas propostas!

Lendo os relatos, só não ficou claro o objetivo da atividade que solicita aos grupos, após a leitura das resenhas, uma reescrita. Talvez eu não tenha entendido bem, por isso a minha pergunta... Nos vemos amanhã e sexta!

Abraços carinhosos a todos,

3) Oi,

Em anexo a proposta de plano para o dia 9 de novembro. Gostaria de ressaltar que está mais do que aberta participação de todo o grupo também antes do intervalo, estágio é uma discussão nossa, embora eu tenha ficado responsável, será gratificante a participação de todos.

Além disso, é bom ressaltar ao grupo que estejam presentes para fazerem a primeira roda de orientação após o intervalo.

E por último vai uma sugestão sobre o plano, normalmente o item observação é preenchido após a aula para registrar algo que não ocorreu como planejado, ou como registro de situações, falas e acontecimentos pertinentes durante a aula. Ele poderia ser impresso, levado para as aulas e as observações serem escritas a mão pelo responsável da aula daquele dia e depois arquivado em uma pasta. O que acham? Espero ter contribuído. Abraço e boa noite!

(e-mails trocados dia 27 de outubro de 2010)

Em outras oportunidades, um dos professores, por e-mail, sugeria artigos ou textos ou mesmo uma metodologia a ser utilizada em determinada aula; depois de trocar sugestões, íamos para o encontro presencial de planejamento apenas para “fechar” o plano de aula. Na aula 10, que aconteceu no dia 19 de novembro de 2010, uma sexta-feira, o planejamento iniciou através de sugestão via e-mail

1) Olá pessoal,

Ainda estou organizando as atividades de orientação do estágio (antes organizei o que foi debatido hoje a tarde) e buscando os textos do livro do Gadotti que trazem diferentes épocas e conceitos do que é educação. São 15 pensamentos pedagógicos apresentados por Gadotti, eu ficaria com:

1) Moderno (Comenius) 2) Positivismo (Durkheim) 3) Socialista (Gramsci) e 4) Brasileira (Freire).

Espero sugestões...

2) Olá,

Estes momentos que escolheste estão muito apropriados.

Cinco grupos, cinco momentos!

A aula vai ser um show!

Um abraço

3) Olá;

No lugar do Comenius, acredito que o Rousseau seria melhor, pois o Comenius ainda está um pouco mergulhado na Idade Média tardia. Já o Rousseau dá um pouco mais de atenção ao tempo da criança (não a considera um adulto em miniatura como o Comenius) e à sociedade. Abraços.

4) Concordo... Prefiro Rousseau

(e-mails trocados dia 17 de novembro de 2010)

Os e-mails também foram utilizados como uma forma de trocarmos impressões de como ocorreram às aulas. Assim, após as aulas, costumávamos relatar como transcorreram as atividades propostas e as reações advindas, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Assim, uma professora que se sentiu incomodada com as colocações dos alunos, na aula 7, ocorrida dia 9 de novembro de 2010, relatou a situação utilizando o correio eletrônico, como apresento no ANEXO I.

Os cerca de cento e vinte (120) e-mails, alguns com mais de vinte (20) participações, trocados com o objetivo de complementar, e em alguns casos substituir, os encontros presenciais e, também, para relatar as repercussões das aulas foram salvos e armazenados sob a forma de textos e utilizados na análise das informações e na elaboração do metatexto utilizado como base para o relatório da pesquisa.

3.2.3 Relatos e impressões das aulas, através dos integrantes da Roda

Após as aulas, normalmente, houve a manifestação de um ou mais dos professores que estiveram na aula ou mesmo de professores que não estavam na aula, mas que, em conversas informais com os alunos, tomavam conhecimento do que havia ocorrido na sala de aula e relatavam aos demais.

As repercussões das aulas ficaram registradas de três formas:

- a) através de textos metafóricos escritos por um dos professores que estavam em aula relatando algum fato inusitado que chamou a atenção como, por exemplo, “Histórias de uma aluna travessa”, que narra à participação de Mônica I na aula do dia 26/10/2010 – coluna RELATOS do ANEXO II, “Um filme no ambiente

escolar é ócio?” que menciona os comportamentos dos alunos durante a apresentação do filme “Tempos Modernos”, do Charles Chaplin, como parte do conteúdo trabalhado na aula do dia 12/11/2010 – ANEXO III e “Mundo Dicotômico???””, descrevendo um momento que ocorreu na aula do dia 03/12/2010 – ANEXO IV;

- b) enviados por e-mail escrito por um dos professores presentes. Neste caso, respondendo a uma solicitação de um dos professores que, por algum motivo, não pôde comparecer a aula. Geralmente, um tomava a iniciativa e outros, que estavam presentes, complementavam, a partir das suas percepções dos fatos ocorridos, conforme relatado no ANEXO V;
- c) relatos orais de professores do grupo que em conversas informais com os alunos da Licenciatura ou em “escutas de corredores” de conversas dos alunos entre si, traziam a visão dos alunos em relação à forma como a aula era conduzida ou mesmo através de relatos dos alunos de que como determinada aula havia auxiliado em suas aulas. Esses relatos foram registrados no diário de campo e fazem parte das informações produzidas e que foram utilizados na análise dos dados.

O registro escrito das nossas atividades, através do diário de campo, dos relatos pós-aula ou mesmo pelos e-mails trocados entre os integrantes do grupo sempre foram um dos pressupostos do curso da Licenciatura. Estes registros serviram não somente para contar a história do primeiro curso superior do IFRS-RG, mas também para que, a partir do que estava escrito, pudéssemos refletir sobre a profissão docente, auxiliando na nossa formação como formadores de professores para atuar na educação profissional. Quando faltava disposição para escrever, devido ao cansaço das tarefas diárias, sempre aparecia alguém para lembrar a importância do registro escrito, como pode atestar as palavras de uma professora, registradas por e-mail, como um preâmbulo de um relato pós-aula enviado.

Queridos Professores,

Bem, abaixo o que me suscitou o encontro de hoje. Escrevo sem medo de usar e abusar das palavras. Na nossa Roda, redonda, na qual sinceramente acredito que o pensamento e a escrita são recursivos, não há cantos, recantos, arestas... há uma Roda de pessoas que se respeitam, divergem, tem mais afinidades com uns do que com outros, mas é assim mesmo...

Portanto... por acreditar no registro e na possibilidade de nossa escrita ser um elemento importante para nossa memória... com a cabeça fervilhando... como sempre saio dos encontros, hoje com mais disposição para escrever... registrei minhas ideias. Agora sei que não são mais minhas...

Pena que ainda não temos nosso caderno virtual... Breve vamos ter. Portanto se manifestem por aqui mesmo, divergindo, corrigindo... enfim. Um abraço, (e-mail enviado no dia 3 de dezembro de 2010)

A mesma professora, enfatizando a importância da preservação da memória através da escrita costumava afirmar que “*a vida passa, mas a história fica. Quem quiser que escreva diferente*”.

Estes incentivos foram importantes, tanto para os professores como para os alunos, quase todos com formação na área das ciências exatas, apresentando grande resistência à escrita. Entendo que esta atitude é decorrente do nosso sistema de educação, pois começamos escrevendo através dos ditados (pressão!) para aprender as palavras, depois as composições (valendo nota!) e as redações de vestibular (valendo vaga na universidade!). Depois, durante os cursos na área das ciências exatas, as atividades propostas envolvem, majoritariamente, algarismos e representações gráficas, sem maiores ênfases na escrita. Assim, quem ingressa nestes cursos, geralmente, trilha um caminho que não oportuniza o prazer de escrever, de se comunicar através da escrita, mas que teve que escrever por obrigação e sob pressão, o que pode justificar a aversão que, normalmente, os graduados nessa área têm pela escrita.

3.3 Análise Textual das Informações

Com o objetivo de, a partir das informações construídas durante a pesquisa, obter o metatexto que levou ao relatório da pesquisa, empregando a Análise Textual Discursiva – ATD, organizei os dados que compõem o *corpus* das informações em sete etapas:

1ª Etapa:

Inicialmente baixei e imprimi todos os e-mails trocados entre os professores que planejaram as aulas durante o período de funcionamento do Módulo I. A seguir selecionei os e-mails que tratavam do planejamento das aulas, categoria determinada a priori para a pesquisa.

A escolha do planejamento das aulas como categoria determinada a priori para efetuar a pesquisa se deu pelo fato de que esta foi a maior preocupação do

grupo ao longo do Módulo I. A preparação das aulas, realizada através de atividade coletiva, envolveu todos os integrantes do grupo e foi, ao longo do Módulo I, motivo de angústia, insegurança e preocupação para todos, pois não estávamos habituados a trabalhar daquela forma. Assim, o nosso aprendizado para nos tornarmos professores de licenciaturas passou, intensamente, pelo planejamento coletivo das aulas.

Com os e-mails, minhas impressões dos encontros presenciais relatadas no diário de campo, os roteiros das aulas elaborados pelo grupo e os relatos “pós-aula” sobre as repercussões das aulas, elaborei uma planilha composta por cinco colunas, conforme o modelo a seguir:

Aula	Encontros	e-mails	Roteiro da aula	Relatos

Na primeira coluna **Aula** identifiquei o número da aula, o dia, mês e ano, além do dia da semana em que ocorreu a aula.

Na segunda coluna **Encontros** está a descrição do que ocorreu no encontro presencial que preparou a aula, registrado no diário de campo.

Na terceira coluna **e-mails** trouxe os e-mails trocados pelos professores no complemento do planejamento daquela aula.

Na quarta coluna **Roteiro da aula** coloquei o roteiro utilizado para o desenvolvimento da aula, após o que foi acordado no encontro presencial, acrescido, quando houve, de colocações e sugestões trocadas por e-mails.

Na quinta coluna **Relatos** trago as impressões advindas da aula; esses relatos, realizados por professores que participaram da aula, foram através de histórias com a utilização de metáforas, por e-mails para atualizar algum colega que tenha faltado ou mesmo através de relatos orais do que observaram ou ouviram na aula, ou fora dela e que foram transcritos no diário de campo.

No ANEXO II apresento um exemplo da planilha completa, com a análise da aula 05, realizada no dia 26 de outubro de 2010, uma terça-feira.

2ª Etapa:

Examinando as informações referentes a cada uma das aulas procedi ao que Moraes e Galiuzzi denominam de “processo de unitarização” o que, para os

autores “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 11).

Evidentemente que a escolha dos recortes nos textos que compõe o *corpus* da pesquisa foram realizados a partir das teorias, tácitas ou conscientes, que carrego comigo e da única categoria determinada a priori: o planejamento das aulas. Mesmo para esta categoria, escolhida a priori, se outros pesquisadores realizassem a leitura, outras interpretações poderiam surgir, pois “toda a leitura já é uma interpretação e não existe uma leitura única e objetiva”, porque “um texto sempre possibilita construir múltiplos significados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 14).

Ao realizar a unitarização, procurei identificar, em cada aula, termos e expressões que remetiam ao planejamento da aula, como, por exemplo, as inseguranças, o comprometimento com o grupo e as relações interpessoais que ocorriam. Empreguei esse procedimento nas trinta e seis aulas (36) do Módulo I, trabalhadas entre outubro de 2010 e maio de 2011, período em que funcionou o Módulo.

Este foi o primeiro momento da “prática da unitarização”, proposto por Moraes e Galiuzzi (2007). O segundo momento, reescrita de cada unidade de modo a assumir um significado, realizei na próxima etapa.

3ª Etapa:

Depois de destacar o que, em uma primeira leitura, o meu olhar estabeleceu como relevante para a pesquisa passei ao segundo momento da unitarização do *corpus*. Denominei de palavras-chave o que destaquei de cada aula e identifiquei por cores²⁷ o que Moraes e Galiuzzi (2007) denominam de “unidades de análise” ou “unidades de significado ou de sentido”.

A seguir, depois de ter realizado um recorte dos textos e codificado cada unidade de análise utilizando cores, passei aos passos seguintes previstos pela ATD. Atribuí um título para cada unidade de análise e reescrevi o pensamento contido na unidade a partir da minha percepção dos fatos ocorridos naquele momento junto ao grupo que planejou e executou as aulas da Licenciatura. Procurei

²⁷ Por exemplo, utilizei o destaque em amarelo para a unidade de significado **O PLANEJAMENTO DAS AULAS** e o destaque em verde para **IMPORTÂNCIA DO REGISTRO**; para **A DIFÍCIL CONVIVÊNCIA**, utilizei o azul sublinhado.

realizar esse processo sem me afastar da ideia contida no espírito do que acontecia durante as atividades de realização do Módulo I, pois segundo Moraes e Galiazzi “na fragmentação sempre se tende a descontextualizar as ideias, e é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção” (2007, p. 20).

Porém, cabe salientar que os parágrafos das unidades de análise que escrevi foram escritos sob o meu olhar, utilizando o que entendo por planejamento de aulas e o que envolve o planejamento, especialmente um planejamento coletivo. Isso é previsto na ATD, pois na concepção dos autores, na elaboração das unidades de análise “podem ser construídas unidades que se afastam mais do imediato exposto, correspondendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 20).

No ANEXO VI apresento um exemplo das informações obtidas no planejamento da aula 13, realizada em 30 de novembro de 2010, uma terça-feira.

4ª Etapa:

O próximo passo da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), foi estabelecer relações entre os meus achados, ou seja, encontrar categorias que emergiram da primeira análise realizada com as informações coletadas com o objetivo de entender como foi realizado o planejamento das aulas. Estas categorias, denominadas de iniciais, foram construídas a partir de um método dedutivo, onde já existia uma categoria a priori, que era o planejamento das aulas, e que por esse motivo, determinou o maior número de unidades de análise, combinado com um método indutivo, resultante da análise dos dados, partindo do meu conhecimento tácito sobre os objetivos da pesquisa para obter as categorias emergentes, partindo do particular para o geral.

A utilização dos dois métodos, dedutivo e indutivo, para produzir as categorias iniciais, a partir das unidades de análise é proposta por Moraes e Galiazzi, quando afirmam que os métodos dedutivo e indutivo

também podem ser combinados num processo de análise misto pelo qual, partindo de categorias definidas “a priori” com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 24).

Assim, em um segundo momento da análise textual, depois de efetuar uma fragmentação e criar unidades de análise, estabeleci relações entre estas unidades que emergiram dos textos e construí as categorias iniciais, a partir da minha compreensão sobre os significados das ações que ocorreram no desenrolar do Módulo I da Licenciatura. Desta forma, na continuidade da realização da ATD para a análise dos dados, obtive as categorias iniciais, utilizando para a sua construção “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 22).

Agrupando as unidades de análise que entendi como de significados semelhantes identifiquei, em um primeiro momento, onze (11) categorias iniciais: **o planejamento das aulas**, **a participação dos alunos**, **uma turma especial**, **a difícil convivência**, **formar-se ao formar**, **a falta de tempo**, **o comprometimento com a Licenciatura**, **as renúncias**, **reconhecimento da licenciatura**, **o funcionamento da roda** e a **importância do registro**.

O exemplo de como agrupei as unidades de análise que geraram uma categoria inicial pode ser observado no ANEXO VII, onde estão os meus achados sobre **uma turma especial**.

5ª Etapa:

As dez (10) categorias iniciais que emergiram em uma primeira análise das informações construídas durante a pesquisa, mais a categoria determinada a priori, foram organizadas a partir das cento e três (103) unidades de análise encontradas inicialmente. Na quinta etapa, desconsiderando os parágrafos onde expressei o que, na minha percepção, representa os fatos que ocorreram naquele momento da pesquisa e utilizando apenas os títulos que dei a cada uma das unidades de análise, reorganizei as informações construídas, obtendo cinco (5) categorias intermediárias e vinte e uma (21) subcategorias:

- 1- PLANEJAMENTO COLETIVO DAS ATIVIDADES, com as subcategorias “O início da formação foi marcado pela ansiedade e insegurança ao planejar as aulas”, “O correio eletrônico e o planejamento das aulas”, “A adoção de um livro texto na licenciatura”, “Às vezes ocorria uma aula tradicional...”, “A plataforma Moodle como mural da Licenciatura” e “As aulas em forma de seminários”;
- 2- APRENDENDO A TRABALHAR COLETIVAMENTE, com as subcategorias “Um grupo heterogêneo com um objetivo comum”, “O comprometimento do grupo com o

projeto”, “A importância do registro escrito na formação de professores”, “Na comunidade aprendente começaram os problemas...”, “A Licenciatura deixa de ser novidade e começam as baixas...” e “O reconhecimento da Licenciatura”;

- 3- AS AULAS, com as subcategorias “A primeira turma da Licenciatura e um tratamento diferenciado”, “Reclamações & sugestões”, “Se a turma é atípica, tem que se ajustar as atividades do Colégio”, “O TCC e o memorial descritivo”, “O fracasso dos seminários”, “Os professores conhecendo a turma”, “Parte dos alunos não estão levando as aulas ‘a sério!’” e “Começamos a colher o que plantamos”;
- 4- A RODA DA LICENCIATURA; com as subcategorias “A Roda” e “Para que a Roda continue girando é preciso saber escutar”;
- 5- COMO SE FORMAM PROFESSORES.

6ª Etapa:

Realizando uma releitura das categorias e subcategorias, com o foco na questão de pesquisa, que é compreender como nos tornamos formadores enquanto formávamos professores para atuar na educação profissional, reconstruí as categorias, agora denominadas finais, que me encaminharam ao metatexto que serviu de base para o relatório desta pesquisa. Neste processo de reconstrução das categorias, obtive cinco (5) categorias finais e seis (6) subcategorias:

- 1- OS ENCONTROS PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS, com as subcategorias “Comunidades aprendentes”, “A Roda” e “A Roda em movimento”;
- 2- A PREPARAÇÃO DAS AULAS;
- 3- AS AULAS;
- 4- AS RELAÇÕES COM OS ALUNOS; com a subcategoria “Uma turma especial: alunos & colegas”;
- 5- COMO NOS TORNAMOS FORMADORES, com as subcategorias “A convivência com os colegas” e “Aprendendo a trabalhar no coletivo”.

7ª Etapa:

O passo seguinte, estabelecido pela ATD, foi o de produzir um metatexto a partir das categorias finais, onde coloquei minhas interpretações e descrições dos fatos que se sucederam durante o desenvolvimento do Módulo I da Licenciatura. A partir da elaboração do metatexto, construí o relatório da pesquisa pretendida, **COMO NOS TORNAMOS FORMADORES NA RODA DA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, com a minha “leitura” dos dados construídos com o objetivo de procurar compreender como se “faz” um professor para atuar em cursos

de licenciatura, especialmente em cursos de licenciatura para formar professores para atuar na educação profissional e tecnológica.

Para utilizar a ATD com o objetivo de analisar as informações construídas durante uma pesquisa qualitativa, os autores apresentam que

o exercício de reescrita das unidades inicialmente recortadas dos textos constitui-se em um primeiro momento de o pesquisador exercitar seu papel de autor das construções que produz, autoria depois aprofundada na redação dos metatextos a que toda análise textual aspira. Essas reescritas podem, gradativamente, representar afastamentos maiores dos textos em sua forma explícita, constituindo interpretações do pesquisador cada vez mais marcadas por sua autoria (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 70).

O metatexto que produzi, a partir das categorias finais, tem a pretensão de compreender como um grupo de professores, a maioria sem experiência em lecionar no ensino superior, e em especial em uma licenciatura, aprendeu a ser professor de cursos de licenciatura enquanto preparava professores para atuar no ensino profissional e tecnológico. Após descrição e interpretação das ações que ocorreram durante a pesquisa, concebidas através do meu olhar, passei a comparar com teorias existentes procurando ampliar a compreensão dos fenômenos que investiguei, ou seja, como se constitui um professor enquanto atua como professor. O relatório destas constatações encontra-se no próximo capítulo deste trabalho.

4. Como nos constituímos em uma Comunidade Aprendente enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional

Neste capítulo apresento o modo como um grupo de professores, que aceitou o desafio de planejar e implantar uma Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica no IFRS-RG, se organizou empiricamente em uma Comunidade Aprendente. A transformação de grupo social em comunidade ocorreu ao mesmo tempo em que realizávamos uma atividade ligada à educação. Assim, fomos construindo coletivamente o conhecimento para nos tornarmos professores de cursos de formação de professores enquanto formávamos professores para atuar na Educação Profissional.

Em busca da compreensão de como um grupo social se transforma em uma Comunidade Aprendente, apresento os ensinamentos teóricos que discorrem sobre as comunidades de aprendizagem, de prática e aprendentes.

Também discuto como a Comunidade, depois de formada, passou a conduzir as atividades de planejamento e as aulas, trabalhando em forma de Roda, segundo os ensinamentos de Warschauer (2002 e 2011). Além disso, mostro como superamos as dificuldades que surgiram enquanto a Roda girava em um grupo constituído por pessoas com formações diversas e, conseqüentemente, com divergências de pensamentos, de formas de agir e trabalhar, que, normalmente ocorriam solitariamente.

4.1 Comunidades de Aprendizagem, de Prática e Aprendentes

Para a Sociologia, uma comunidade é um tipo especial de grupo social. Na concepção de Dias (2010), uma comunidade constitui um grupo social formado por um conjunto de pessoas que tem por objetivo perseguir um fim comum. Para alcançar o resultado proposto, o grupo estabelece um conjunto de normas culturais e compartilham interesses, crenças e valores comuns. Estas normas, interesses, crenças e valores estabelecem a identidade e os limites da comunidade. Também existe um componente afetivo, de solidariedade mútua e um sentimento de

pertencimento. Desta forma, uma comunidade geralmente tem uma maior duração em relação a outros agrupamentos sociais.

Outro autor que discorre sobre o comportamento dos agrupamentos humanos é Brandão. Este autor afirma que em um grupo, cada um dos integrantes “trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que traz como os conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas” (BRANDÃO, 2005, p. 88). Desta forma, podemos perceber que em um grupo de pessoas, mesmo com um objetivo comum, cada integrante do grupo será uma pessoa única e original. Que, dependendo da sua forma de interagir com os demais integrantes do grupo, vai se sentir mais ou menos acolhida pelo grupo e, conseqüentemente, contribuindo mais ou menos com a comunidade.

Quanto à denominação da comunidade, no âmbito dos emergentes modelos educativos, aparecem termos como Comunidades de Aprendizagem, Comunidades de Prática e Comunidades Aprendentes.

4.1.1 Comunidades de Aprendizagem

As Comunidades de Aprendizagem são criadas a partir da proposta elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona, Espanha e, desde 2003, vem sendo difundida, apoiada e pesquisada, no Brasil e em outros países da América Latina, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (MELLO, 2012).

Atualmente existem setenta e seis (76) Comunidades de Aprendizagem no mundo, sendo duas (02) escolas de educação infantil, sessenta e quatro (64) de educação infantil e primária (ensino fundamental), sete (7) de educação secundária (ensino médio) e três (3) de educação de pessoas adultas. No Brasil, na cidade de São Carlos, São Paulo, três (3) escolas se transformaram em Comunidades de Aprendizagem. São escolas de ensino básico pertencentes a rede municipal da prefeitura de São Carlos e que funcionam através de um programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O trabalho nestas unidades vem

sendo desenvolvido numa parceria entre as escolas, a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. Desde meados de 2009 a SME tem buscado uma maior articulação entre o governo municipal e a proposta desenvolvida nas escolas, entendendo o programa como uma política pública desenvolvida pelo município²⁸.

Segundo Mello, a proposta de uma Comunidade de Aprendizagem é a de ampliar a “participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos” (MELLO, 2012, p. 11).

Assim, familiares dos alunos, pessoas da comunidade onde está localizada a escola e os profissionais da educação lotados na escola se articulam com o objetivo de obter o máximo, em termos de aprendizagem, para todos os estudantes. Nos processos de aprendizagem, a presença das famílias e da comunidade do entorno é intensificada tanto em ações realizadas nas casas dos estudantes como no espaço da escola. Essa ação encaminha o desenvolvimento não somente dos alunos, mas, também, da escola e do bairro onde ela está localizada.

Ferrada e Flecha (2008, p. 41) são autoras que, ao afirmar que “a característica fundamental das Comunidades de Aprendizagem se traduz no envolvimento de toda a comunidade num projeto que visa atingir aprendizagens de qualidade para todos os estudantes”, ratificam o objetivo das Comunidades de Aprendizagem explicitado por Mello (2012). Ou seja, o engajamento de todos os envolvidos com a escola na busca pela melhora do processo educativo onde o projeto é desenvolvido.

Catella (2011) é outra autora que estuda as Comunidades de Aprendizagem e destaca que estes grupos sociais pressupõem três noções essenciais:

- a existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens;

²⁸ <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/educacao/157051-comunidades-de-aprendizagem.html> - acesso em 26/02/2013

- a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências;
- a existência de definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso.

Partindo dos conceitos emitidos por Ferrada e Flecha (2008), Catella (2011) e Mello (2012), entendo as Comunidade de Aprendizagem como projetos que envolvem agrupamentos sociais em torno de uma instituição de ensino e que têm por objetivo a aprendizagem de todos os envolvidos com o processo. Para atingir a finalidade proposta, todos os membros da Comunidade, independentemente do papel assumido, são aprendizes de um processo interativo e progressivo de construção do conhecimento, o que resulta em uma prática construtivista de aprendizagem.

Também é possível observar que as diversas pessoas envolvidas, professores, alunos, familiares e membros da comunidade, possuem experiências pessoais, níveis de conhecimento, necessidades e objetivos diferentes. Portanto, pessoas únicas capazes de enriquecer, com suas contribuições, o processo educativo na linha construtivista que é a proposta para melhorar a educação pleiteada pelas diretrizes que orientam a formação das Comunidades de Aprendizagem.

4.1.2 Comunidades de Prática

As Comunidades de Prática são grupos sociais criados com o objetivo de desenvolver um determinado tipo de conhecimento através do compartilhamento de aprendizagens baseadas na reflexão dos membros da comunidade ao analisar experiências práticas desenvolvidas pela comunidade.

O termo foi criado por Etienne Wenger em 1988, no *Institute for Research of Learning in Palo Alto*, Califórnia. Nesta época, Wenger e outros pesquisadores, procuravam compreender como ocorria a aprendizagem pela prática através de uma comparação com a formação de artesãos; no aprendizado pela prática, os

pesquisadores comparavam os alunos com aprendizes e os professores e computadores com os mestres de oficina que ensinavam ofícios pela prática.

Freitas (2010) destaca que esse modelo de aprendizagem, baseado na formação de artesãos, entende a aprendizagem como uma evolução que passa por diferentes níveis de participação e que necessita do reconhecimento por parte dos integrantes da comunidade. Era a forma como um aprendiz se tornava profissional em determinado ofício, pois inicialmente eram destinadas a eles tarefas bem simples que se tornavam mais complexas à medida que obtinham a aprovação do grupo em que estavam inseridos. Assim, os novatos iam se tornando participantes efetivos da prática social daquela comunidade.

No entender de Wenger (2002), se um grupo de pessoas constrói conhecimento através da prática, partindo de um interesse comum para resolver um conjunto de problemas e querem aprofundar seu conhecimento e experiência naquela área de interesse comum, através da interação contínua, reforçando suas relações, este grupo de pessoas pode ser denominado de Comunidade de Prática. Assim, as Comunidades de Prática, compartilham interesses, experiências e conjuntos de problemas. Se nutrem das interações sociais, do choque cultural e da identidade própria. Para o autor, uma Comunidade de Prática apresenta três (3) características básicas:

- **Domínio** - é o campo de estudo da comunidade, o interesse compartilhado que cria uma identidade comum e faz com que as pessoas se reúnam; é o Domínio que guia a aprendizagem de uma Comunidade de Prática;
- **Comunidade** - está relacionada com a interação e o intercâmbio de saberes que ocorrem na comunidade e que estão articulados pelas ações que sustentam a identidade, a confiança e a colaboração entre os membros da comunidade. Estas ações fazem com que, no âmbito da comunidade, o conhecimento se mantenha, se desenvolva e seja compartilhado pelos seus membros.
- **Prática** - é a atividade compartilhada pelos membros da comunidade; o campo de aplicação dos saberes construídos pela comunidade.

Portanto, fica evidenciado que uma Comunidade de Prática representa um grupo de pessoas que se reúne com um objetivo comum; pode ocorrer em ONGs²⁹, associações de bairros, no trabalho e em escolas. O que une os membros da comunidade é a prática compartilhada que é discutida e resignificada em um processo onde todos adquirem novos conhecimentos sobre o Domínio da Comunidade.

Esta mesma posição é apresentada por Brandão quando afirma que na escola, e também fora dela, as pessoas estão sempre envolvidas “de um modo ou de outro, trabalhando *em*, convivendo *com* ou participando de *unidades sociais de vida cotidiana* onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo” (BRANDÃO, 2005, p. 88 – grifos do autor).

Os membros que compõem as Comunidades de Prática precisam ter uma identidade definida pelo interesse compartilhado, o Domínio, além de terem um compromisso com o grupo e competências que diferem seus membros de outras pessoas. Durante as atividades da Comunidade os membros desenvolvem um repertório de experiências, histórias e ferramentas, as quais os qualificam para enfrentar certas situações que se tornem recorrentes. Desta forma, buscam juntas, maneiras de superar os problemas que se apresentam.

Porém, nas Comunidades de Prática nem todos os membros participam da mesma forma das atividades, as pessoas têm diferentes níveis de atuação, de acordo com o interesse de cada um. Wenger e seus colaboradores (2002), ao teorizar sobre o funcionamento das Comunidades de Prática, propõem níveis de participação dos membros da Comunidade, a partir das participações individuais de cada um:

- **Coordenador** - é quem organiza eventos e conecta os membros da comunidade. É o membro que contribui para que a comunidade esteja focada no seu Domínio, mantenha relações entre seus membros e outras comunidades e desenvolva sua prática. Entre suas funções principais se encontram:
 - a- Identificar questões ou temas importantes no Domínio da comunidade;
 - b- Planejar e facilitar eventos na comunidade. Sendo este o aspecto mais visível das atribuições de um coordenador;

²⁹ Organizações Não Governamentais

- c- Contribuir com a construção da prática. Está incluído trabalhar na administração do conhecimento na comunidade, lições aprendidas, melhores práticas e métodos para a aprendizagem;
- d- Avaliar a saúde da comunidade e a contribuição desta a seus membros.
- **Núcleo** - é formado por um grupo pequeno de membros que participam ativamente das discussões, debates e projetos. Se encarregam de identificar temas que se devam tratar na comunidade e guiá-la através de uma agenda de atividades. À medida que a comunidade amadurece, os membros do núcleo tomam boa parte da liderança e se tornam assistentes do coordenador.
 - **Membros ativos** - são aqueles que comparecem a reuniões com regularidade e participam ocasionalmente nos foros ou atividades da comunidade sem o nível da intensidade dos que compõem o núcleo.
 - **Membros periféricos** - participam em escassas ocasiões e são parte majoritária da comunidade. Suas atividades se centram em observar as interações dos membros ativos e do núcleo. Alguns integrantes deste nível consideram que suas participações não são apropriadas para a comunidade ou que não contam com a autoridade suficiente para que sejam levadas em conta. Outros consideram que não contam com tempo suficiente para participar de forma mais ativa. Apesar disto, suas atividades periféricas são de vital importância para a comunidade; já que graças a sua observação do que ocorre no interior da comunidade, obtêm uma variedade de conhecimentos que põem em prática a sua maneira.
 - **Participantes externos** - não são membros da comunidade, porém têm interesse em participar, seja como clientes, provedores ou porque compartilham temas de interesse.

Normalmente os membros de uma comunidade se movem entre esses níveis de participação dependendo do que a comunidade está tratando em um determinado momento. Se o tema for de interesse de um membro que é periférico, ele pode passar a ser ativo ou mesmo integrante do núcleo durante o período em que aquele tema é tratado e, tão logo as atividades em torno desse tema deixem de ser desenvolvidas, o membro pode voltar a ser periférico.

Ainda na teorização das Comunidades de Prática, Wenger e colaboradores (2002), propõem sete (7) princípios fundamentais para que uma comunidade se desenvolva de uma maneira saudável:

- Projetar a comunidade para que se desenvolva, pois, segundo o autor, as Comunidades de Prática não se desenvolvem do zero, se desenvolvem de redes sociais já existentes. As Comunidades de Prática devem ser consideradas como organismos vivos onde o coordenador e os encontros destinados a solucionar problemas atuam como catalisadores que podem estimular o desenvolvimento da comunidade.
- Abrir diálogos entre perspectivas internas e externas à comunidade, pois as Comunidades de Prática se enriquecem com a opinião ou perspectiva que tenham seus membros, porque isto dá sentido à comunidade, contudo é fundamental enriquecer de igual maneira com a perspectiva de ideias externas a comunidade. Este intercâmbio de ideias gera discussão que faz crescer a comunidade.
- Proporcionar diferentes níveis de participação aos membros da comunidade, pois cada um dos grupos (núcleo, membros ativos e periféricos e participantes externos) tem um diferente grau de interesse e isto deve se aceitar e entender, porque o êxito de uma comunidade será obtido ao se alcançar mecanismos que permitam gerar diálogos entre os membros dos diferentes grupos e que se construam atividades que possam interessar as pessoas dos diferentes grupos. Efetivamente um membro da comunidade pode estar em determinado momento no núcleo e passar para o grupo ativo de acordo com interesses que tenha nesse momento.
- Desenvolver espaços tanto públicos como privados, pois há eventos que devem ser públicos porque são de interesse de todos, mas há momentos em que os membros da comunidade desejam empreender diálogos privados. O êxito da comunidade está em que se consiga um adequado equilíbrio entre esses diferentes tipos de diálogo.
- Centrar-se no valor, pois em nossa vida profissional temos interesses especiais, algo que queremos aprender muito e que sentimos que melhorará nossa prática profissional de maneira autêntica. Isto é o que poderíamos denominar de “valor de

uma comunidade”. Uma comunidade será exitosa na medida em que consiga conjugar o interesse autêntico de cada pessoa para aprender sobre determinado tema. A comunidade deve ser capaz de aglutinar esses diferentes interesses que têm as pessoas e poder brindá-las com o que elas necessitam.

- Combinar familiaridade com emoção, pois uma comunidade exitosa será aquela que consiga proporcionar a seus membros um ambiente de familiaridade que permita aprender e momentos de emoção que ocorrem quando encontramos situações para discutir de maneira agradável e produtiva.
- Criar um ritmo para a comunidade, pois, segundo Wenger (2002), o ritmo é a principal marca da longevidade de uma comunidade. Se uma comunidade tem um ritmo demasiado acelerado de atividades todo o tempo, possivelmente, seus membros se cansarão e a abandonarão, se seu ritmo é demasiado lento todo o tempo, então se aborrecem e também a abandonarão. Uma comunidade exitosa será aquela que consiga combinar momentos de maior atividade com momentos de menor atividade.

Um dos principais objetivos de uma Comunidade de Prática é o de produzir conhecimento, porém, esse conhecimento difere de acordo com a etapa de evolução pela qual a comunidade está passando, pois, para Wenger (2002), as comunidades passam por cinco (5) fases de desenvolvimento. Assim, durante o crescimento de uma comunidade, a profundidade do conhecimento que os membros compartilham cresce devido à interação, a troca de experiências e o conhecimento que é compartilhado. Wenger (2002) define as etapas de desenvolvimento das Comunidades de Prática da seguinte forma:

- **Etapa potencial** - durante esta etapa a comunidade busca obter conhecimento tanto por seus próprios meios como através de outras comunidades ao redor do tema de interesse. Por outro lado, a prática da comunidade se centra nas necessidades de conhecimento da mesma. O papel desempenhado pelo coordenador da comunidade, entre outras responsabilidades, é o de ajudar a construir a prática, o que inclui as bases de conhecimento, lições aprendidas, boas práticas, entre outros; o que o faz uma peça chave para a gestão do conhecimento que é produzido na comunidade.

- **Etapa de coalescência** - durante essa etapa o campo de interesse da comunidade se centra em estabelecer o valor de compartilhar conhecimento acerca do Domínio entre os membros. Por outro lado, a prática se centra em definir especificamente que conhecimento deve ser compartilhado e como fazê-lo. Durante essa etapa é comum o descobrimento da necessidade de organizar as fontes de dados da comunidade. Responsabilidades de documentação pode ser uma carga para os membros da comunidade. Neste contexto, o coordenador da comunidade assume a responsabilidade de administrar esse conhecimento. Para diminuir a carga de seu rol de atividades, é possível que designe a tarefa a um grupo de administração das fontes de dados.
- **Etapa da maturidade** - durante esta etapa, dado que a comunidade busca desenvolver uma grande fonte de conhecimento, surge uma série de projetos que permitem desenvolver novas áreas do conhecimento, incrementando a quantidade de tempo que devem dedicar-lhe os membros da comunidade. Nesta etapa, a prática se centra em organizar e administrar o conhecimento da comunidade. Este processo implica a identificação de brechas no conhecimento para induzir discussões sobre as necessidades da comunidade. Também, nesta etapa a comunidade requer definir uma agenda de aprendizagem, a qual tem em conta o que a comunidade sabe, o que necessita saber e o que devem realizar para sanar as brechas identificadas previamente. Por outro lado, esta etapa tem um objetivo chave que consta da organização do repositório das informações. Esta organização pode dar-se através do uso de classificações traçadas ao redor da prática, facilitando as contribuições dos membros e o acesso ao conhecimento da comunidade de uma forma eficiente.
- **Etapa de gestão** - durante esta etapa é usual que as comunidades desenvolvam um sentido de autoria sobre o Domínio na medida em que geram conhecimento. Isto implica que uma administração ativa do conhecimento envolve a manutenção de um balanço entre a autoria e a divulgação do conhecimento.
- **Etapa de transformação** - durante a última etapa de desenvolvimento, uma transformação da comunidade tem um impacto grande sobre o conhecimento da mesma. Transformar uma comunidade para ser parte da organização em que ela se localiza pode encaminhar em compartilhar conhecimento de maneira informal

entre pares da organização, produzindo uma divulgação maior do conhecimento. Isto implica uma reestruturação da administração do conhecimento.

Estes são os pressupostos teóricos propostos por Wenger e colaboradores ao idealizarem as Comunidades de Prática, mas além da perspectiva funcional, que esta relacionada à construção do conhecimento, há de se levar em conta as relações interpessoais que ocorrem dentro das comunidades. São seres humanos interagindo na construção de conhecimentos coletivos a partir das experiências e conhecimentos individuais que carrega cada um dos membros da comunidade.

Freitas (2010) observa que, no “estar juntos”, novas identidades são negociadas no desenrolar das atividades da Comunidade o que exige, por parte de cada membro, o engajamento, a imaginação e a conformação, para que adquiram o sentimento de pertencimento aquela Comunidade.

Esta autora apresenta que o engajamento está ligado à forma como os membros da comunidade tomam parte nas atividades propostas pela comunidade, como produzem conhecimento enquanto constroem relações interpessoais e como negociam situações que se apresentam ao longo das atividades. A imaginação, outra forma de pertencimento, é um ato individual em que os membros da comunidade reconhecem suas próprias experiências através da reflexão, e passam a explorar alternativas possíveis ao reconsiderar suas posições através de um novo olhar sobre determinado tema. Freitas (2010, p. 49) destaca que “o trabalho de imaginação requer a habilidade de explorar, correr riscos e de criar conexões diferentes”. A conformação está vinculada a capacidade de cada membro de estabelecer visões e aspirações ampliadas, harmonizando perspectivas diversas e criando práticas viáveis de serem adotadas pela comunidade.

No entender de Freitas (2010, p. 50), “é na tensão investida nas várias formas de pertencer à comunidade e na habilidade de negociar os significados que interessam nesse contexto que as identidades dos participantes da comunidade são formadas”.

Desta forma, enquanto as identidades dos integrantes de uma comunidade são formadas, eles têm que conviver com experiências e conhecimentos que carregam do passado e que são resignificados visando o futuro. Enquanto no presente, negociam, com eles próprios e com outros membros da comunidade, a

classificação do que é e o que não é significativo para a comunidade, em um processo tipicamente humano, ou seja, de seres aprendentes que somos.

Também há de se considerar que uma Comunidade de Prática é afetada quando ocorre a inclusão de novos membros, pois eles carregam outras experiências, conhecimentos e visões que podem modificar os rumos até então tomados por aquela comunidade. Para que isso ocorra de forma produtora para a comunidade, os membros antigos devem facilitar a entrada dos novos membros para que ao se engajarem na comunidade passem a participar e contribuir com o desenvolvimento dos projetos que já estão em andamento. Com este procedimento, normalmente, ocorre uma “oxigenação” na construção do conhecimento através da prática, que é o objetivo principal de uma Comunidade de Prática.

4.1.3 Comunidades Aprendentes

Na concepção de Brandão, Comunidades Aprendentes são grupos sociais onde são vivenciadas situações pedagógicas em diferentes “unidades de partilha da vida e de destino” e que “em cada uma delas e da interação entre elas é que ao longo de nossas vidas nós nos vemos às voltas com trocas de significados, de saberes, de ideias e de técnicas disto e daquilo” (BRANDÃO, 2005, p. 87). O autor exemplifica citando ONGs, algumas que atuam no campo da educação como, por exemplo, educação ambiental e associações de pais e mestres. Outras que atuam na área da saúde, dos direitos humanos, do cooperativismo, dos sindicatos de classe, das associações de moradores e as instituições sociais que são responsáveis pela educação formal, representadas pelas escolas municipais, colégios estaduais e universidades federais. Em todas elas, seus integrantes estão ensinando e aprendendo simultaneamente e aprendendo a ser uma Comunidade Aprendente enquanto aprendem a fazer o que fazem.

Para Freitas (2010) uma Comunidade de Prática se transforma em uma Comunidade Aprendente quando:

- pensa sobre a aprendizagem como uma experiência de identidade que envolve um processo e um lugar. O processo de transformar o conhecimento bem como o contexto no qual se define uma identidade de participação. As Comunidades

Aprendentes são lugares de identidades que podem proporcionar trajetórias possíveis, visíveis e compreensíveis;

- há interação entre as atividades consideradas centrais e atividades consideradas periféricas. Desta forma é possível encontrar novas experiências e novas formas de competência que são necessárias para produzir conhecimento e, nessa interação, a comunidade de prática pode realizar suas utopias e se tornar comunidade aprendente;
- há combinação entre os modos de pertencimento: o engajamento, a imaginação e a conformação, modos distintos de pertencimento que requerem condições e tipos de trabalhos diferentes. Combinando-os a Comunidade de Prática se torna Comunidade Aprendente;
- há a possibilidade dos membros de uma comunidade reconfigurarem suas identidades e mudarem as posições que ocupam dentro da comunidade. Isso porque aprendizagem é um processo de reconfiguração social.

Assim, a partir das proposições de Brandão (2005) e Freitas (2010), podemos compreender as Comunidades Aprendentes como sendo grupos sociais que se unem em torno de um objetivo comum e que aprendem a ser uma Comunidade Aprendente enquanto aprendem a fazer o que se propõem a fazer; é o aprender através da prática. Durante o processo de consolidação de uma Comunidade Aprendente, enquanto a comunidade busca atingir seu objetivo principal, que é a construção do conhecimento, há de se levar em conta as relações interpessoais que acontecem entre seus membros.

Assim, as Comunidades Aprendentes são frutos das Comunidades de Prática e a transformação ocorre quando os membros da comunidade passam por um processo de aprendizagem que transforma o conhecimento que possuíam ao adquirirem novas competências e vivenciando novas experiências junto aos demais membros da comunidade. Para que esse processo se consolide, cada membro da comunidade tem que adquirir o sentimento de pertencimento àquela comunidade. O sentimento de pertencimento vem através do *engajamento*, que envolve a forma como os membros constroem conhecimento enquanto se relacionam com os demais membros da comunidade; da *imaginação*, que é uma atividade individual onde o membro da comunidade, a partir da reflexão das suas experiências passa a

reconsiderar posições e perceber determinado tema através de uma nova perspectiva e pela *conformação* onde cada membro da comunidade ao ampliar seus conhecimentos no âmbito da comunidade e conciliando diversas perspectivas é capaz de apresentar práticas que podem ser adotadas pela comunidade.

Portanto, a transformação de uma Comunidade de Prática em uma Comunidade Aprendente passa, essencialmente, pelo envolvimento de seus membros tanto nas participações das atividades da comunidade, como pelas interações interpessoais que ocorrem durante a construção do conhecimento, objetivo principal da comunidade.

Outros pesquisadores que entendem as Comunidades Aprendentes como um espaço importante de formação são Moraes e Galiazzi. Os autores destacam que os princípios das Comunidades Aprendentes possibilitam a formação de docentes para trabalhar em EAD³⁰, pois

ajudam a concretizar transformações epistemológicas, passando o foco do aprender de um sentido individual para uma perspectiva coletiva, com diálogos entre áreas e disciplinas e assumindo o conhecimento e a prática como processos, dinâmicos e em permanente reconstrução, atingido compreensões e ações mais complexas a partir de diferenças percebidas dentro e fora da comunidade, exploradas na reconstrução de teorias e práticas de todos (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 3).

Diante disto, os autores propõem que a formação de docentes para trabalhar em EAD pode ocorrer na forma de um grupo que se organize como uma Comunidade Aprendente, pois acreditam que a formação dos docentes possa ser feita num movimento que, partindo do individual, atinja o coletivo através da integração dos participantes em rodas de formação com a participação dos formadores, tutores e formandos “em processos integrados de colaboração, possibilitando diálogos entre áreas e disciplinas, ao mesmo tempo que orientando as ações, a produção de materiais e as pesquisas” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 3).

Para que um curso de formação de professores em EAD se transforme em uma Comunidade Aprendente, os participantes devem se adequar aos princípios que orientam estes grupos sociais. No entender dos autores,

Comunidades Aprendentes são grupos em torno de interesses comuns, estabelecendo relações de pertencimento que se intensificam ao longo do tempo. Atuam em torno de objetivos coletivos, compartilhando experiências, preocupações, problemas e paixões a partir de uma área de conhecimento

³⁰ Educação a Distância

ou de prática. Aprendem uns com os outros, organizando-se, orientando-se e redirecionando suas ações em função dos objetivos propostos e dos resultados alcançados. Caracterizam-se como grupos que compartilham experiências, objetivos, preocupações e paixão em relação a algum tema ou prática e que procuram aprender construindo sinergias entre os participantes. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 1).

Do exposto, entendo que o grupo de professores que elaborou o projeto da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG e, posteriormente, planejou e executou as aulas do curso, trabalhou sempre utilizando os princípios que caracterizam uma Comunidade Aprendiz. As evidências ficam a mostra quando observamos como ocorreu o engajamento dos participantes em torno de um objetivo comum que era o planejamento e execução das aulas; como ocorreu a participação, em diferentes níveis, de cada um dos participantes; como cada participante contribuiu com seu conhecimento e experiência na construção do conhecimento coletivo que permitiu ao grupo de levar a cabo a proposta de formar uma turma de professores, enquanto o grupo também passava por um processo de formação, tornando-se, cada um de nós, docentes para lecionar em cursos de licenciatura.

4.1.4 A Comunidade no CTI/IFRS-RG

Percebendo o grupo que trabalhou no planejamento e execução das aulas da Licenciatura do IFRS-RG como uma Comunidade Aprendiz, é oportuno buscar a compreensão de como se deu a formação desta Comunidade.

Os quatro (4) professores que formam o núcleo da Comunidade conservam afinidades que extrapolam um relacionamento exclusivamente profissional, pois mais do que colegas de trabalho temos uma forte ligação de amizade e afetividade para “além dos muros” do Colégio. Nossa relação vem de longa data, pois há mais de duas décadas cultivamos um relacionamento onde convivemos com as famílias uns dos outros consolidando uma amizade que começou no meio profissional e se estendeu ao meio familiar.

Acredito que o nosso grupo se constituiu em Comunidade Aprendiz quando organizamos e oferecemos o curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, que se estendeu de julho de 2008 a julho de 2009. O curso foi oferecido

pelo CTI aos professores do Colégio e da comunidade que trabalhavam com a educação de jovens e adultos e tinha como objetivo discutir a implantação e o funcionamento do PROEJA. O grupo que planejou e executou as atividades desenvolvidas no curso foi denominado “Roda de Formadores” e era constituído por cinco (5) professores do CTI, além de uma (1) professora e um (1) bolsista da FURG.

Naquele momento não percebemos que aquele grupo, que desenvolvia um trabalho coletivo, havia se constituído no embrião de uma Comunidade Aprendiz que, a partir daquela atividade, foi se consolidando como um grupo social construindo conhecimento em conjunto através da prática. Ou seja, cada um dos membros do grupo, partindo de um interesse comum, foi ampliando seus conhecimentos através de experiências e aprendizagens compartilhadas, além de interações interpessoais que ocorriam enquanto analisávamos as experiências práticas desenvolvidas pela comunidade. Construimos conhecimento através da prática.

Ainda não nos enxergando como uma Comunidade Aprendiz, logo após o término do curso “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, o mesmo grupo, sem o bolsista, começou a elaborar o projeto de implantação da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. Além dos professores que iniciaram o projeto também participaram de alguns encontros para elaboração do projeto da Licenciatura outros dois professores da FURG. Hoje percebo que a nossa Comunidade Aprendiz, naquele momento, passou a contar com “membros ativos” além dos que constituíam o “núcleo” da Comunidade.

Tão logo terminamos o projeto da Licenciatura, iniciamos a preparação das aulas que começaram em outubro de 2010. Nesta nova atividade, a Comunidade passou a contar com mais “membros ativos” e alguns “membros periféricos” que foram se integrando em torno do objetivo comum que, naquela etapa, foi de planejar no coletivo e, posteriormente, ministrar as aulas para o curso de Licenciatura. Quando iniciaram as aulas, alguns integrantes do grupo haviam mudado, pois os professores da FURG, devido a compromissos pessoais, deixaram de comparecer aos encontros onde eram realizados os planejamentos das aulas e reflexões sobre a prática desenvolvida. Mas, outros cinco (5) professores passaram a participar dos encontros, todos professores lotados no IFRS-RG. Assim, no início das atividades

do Módulo I da Licenciatura, a Comunidade era construída por dez (10) professores, porém, o núcleo da Comunidade, composto pelos professores que trabalharam no curso “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, continuava o mesmo.

Nos três momentos distintos que o grupo se organizou tínhamos, além da afinidade que nos une, um objetivo e um interesse comum a todos integrantes do grupo. Quando oferecemos o curso de extensão, “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, nossa meta foi de estruturar o curso e ministrar aulas no coletivo, compartilhando experiências práticas e construindo conhecimento através das atividades que eram desenvolvidas pelos membros da Comunidade. Na elaboração do projeto e no planejamento e execução das aulas da Licenciatura, continuamos trabalhando organizados da mesma forma, ou seja, em torno de uma meta a ser alcançada, compartilhando problemas, preocupações e ansiedades, nos apoiando mutuamente e respeitando as diferenças oriundas da formação e da história de vida de cada um dos integrantes do grupo. Aprendíamos praticando e refletindo sobre as ações que eram desenvolvidas e compartilhadas pelo grupo, em uma atividade típica de uma Comunidade Aprendiz.

Mesmo enquanto não nos entendíamos como uma Comunidade Aprendiz, tacitamente, procedemos como uma comunidade, pois, nas nossas atividades, houve

- um campo de estudo e um interesse compartilhado guiando a aprendizagem, o **Domínio**;
- um intercâmbio de saberes articulados pelas ações que sustentavam a identidade, a confiança e a colaboração entre os integrantes do grupo, a **Comunidade**;
- uma atividade que era compartilhada pelos membros da comunidade e a aplicação dos saberes construídos no coletivo, a **Prática**;
- um **coordenador** que organizava os eventos e estabelecia as conexões entre os membros da comunidade;
- um **núcleo** participando ativamente das discussões, debates e projetos em torno do tema que era o objetivo da comunidade;

- **membros ativos** que compareciam aos encontros de planejamento com regularidade, mas somente em algumas ocasiões participavam das aulas;
- **membros periféricos** que participavam ocasionalmente dos encontros de planejamento e em raras ocasiões compareceram às aulas;
- um grupo que formou uma comunidade que não se desenvolveu a partir do “zero”; se desenvolveu de uma rede social que já existia;
- a abertura do diálogo com membros externo à Comunidade;
- a possibilidade de que alguns de seus membros pudessem transitar entre os níveis que caracterizam uma comunidade; assim, houve membros que eram ativos e passaram ao núcleo, enquanto outros passaram de ativos a periféricos, durante as atividades desenvolvidas no Módulo I;
- o crescimento da Comunidade ao passar por cinco (5) fases de desenvolvimento, a etapa potencial, de coalescência, de maturidade, de gestão e de transformação.

Ao longo das atividades desenvolvidas pela nossa Comunidade, foi possível observar o engajamento dos integrantes do grupo, construindo conhecimento ao mesmo tempo em que se relacionavam com os demais membros da comunidade. Também foi possível perceber como, a partir das reflexões de nossas experiências, passamos a reconsiderar posições que defendíamos até então e verificar que, ampliando nossos conhecimentos, passamos a sugerir atividades para serem adotadas pela Comunidade.

O sentimento de pertencimento à Comunidade aflorou através de atitudes que demonstravam o comprometimento do grupo com o projeto. Quando começaram as aulas do Módulo I, estávamos trabalhando com artigos e capítulos de livros e, às vezes, alguns professores não tinham acesso aos livros que seriam utilizados nas aulas. Por exemplo, quando alguns integrantes do grupo ficaram sem o texto que seria trabalhado na aula 7, então, via correio eletrônico, apareceram as preocupações e a solução do problema: uma professora, que possuía o texto escaneou e enviou para o grupo, para que todos tivessem o material no dia da aula. Isso demonstra o compromisso e envolvimento do grupo com a Licenciatura e o trabalho em equipe onde cada um representa um suporte para o todo, como

demonstra os e-mails de planejamento da aula 7, que aconteceu numa terça-feira, 09 de novembro de 2010:

1) Olá pessoal

Estou trabalhando no estudo do texto sobre o estágio e estou destacando o que considero pertinente para contextualizar na aula de terça-feira. Pensei em sugerir que nós após estudo do texto promovêssemos um debate por aqui virtual sobre as principais ideias. Vocês querem?

Pois o olhar que levarei é meu, mas eu gostaria de falar em nome do grupo. É uma sugestão. Bjs

2) Gostei da proposta... Um abraço

3) Muito bom. Esperamos por ti para iniciar o "bate-bola"... Abraços

4) Oi Pessoal!

Também gostei muito da ideia, mas ainda ã tenho o texto

Estou aguardando alguém para me alcançar. Amanhã vou tentar comprar o livro.... Quem sabe no Google docs.? Um abraço

5) Olá pessoal,

também achei a ideia boa, mas só estarei em Rio Grande na segunda, pois estou de hoje até amanhã em Bento trabalhando na especialização de PROEJA.

E pior: eu também não tenho o texto, se alguém puder deixar uma cópia na minha pasta; daí pego na segunda, mas infelizmente não poderei contribuir na discussão por não ter lido o mesmo. Abçs e bom FDS.

6) Buenas Pessoal,

eu também quero participar do papo, mas, também não tenho o texto. O que fazemos? Qual é o livro? Abraço.

7) Pessoal... A noite eu escaneio e envio por e-mail.....

É do livro da Selma Garrido Pimenta, Estágio e Docência..... Abraços

8) Não esqueçam de mim, pois tb não tenho o texto..... Beijós

9) Beleza,

isso é mais que uma roda é uma confraria. Nem sei se confraria é mais que uma roda. Acho que é outra roda.... Fico aguardando o texto, viu? Abraço.

10) Rodantes,

Anexo o texto... Desculpem os grifos.. Eu estava com o tema feito para hoje. Vou narrar o que me aconteceu hoje.... fui ao IF, com o texto lido, estava arrumando a sala quando percebi que ninguém chegava.

Claro, semana acadêmica, liguei, confirmei e vim embora.. Depois encontrei um colega que novamente confirmou que hoje não teria aula. Coisas de quem está acumulando muitas tarefas, preciso repensar isso....

Boa leitura, Abraços

PS: tive que partir em dois o arquivo... serão dois envios..

(e-mails trocados dia 4 de novembro de 2010)

Outra forma de demonstrar o compromisso com o grupo acontecia quando, por motivo de força maior, algum dos integrantes do grupo não podia comparecer aos encontros de planejamento ou as aulas; tão logo fosse possível enviava email solicitando informações:

1) Oi pessoal

Gostaria de saber sobre a aula de ontem. Não recebi o roteiro.

Queria saber quem trabalhou, o que, como, etc. Bjs

2) Olá,

A aula foi o encerramento da categoria trabalho.

Dividimos os alunos em 4 grupos e cada um de nós ficou em um grupo. Os grupos discutiram e relacionaram o filme, o texto e a aula, fizeram uma síntese. Toda a manhã ficou nesse trabalho. Muitas, muitas e muitas discussões nos grupos.

Foi muito legal e houve muita troca de ideias.

No final cada grupo colocou no quadro as suas sínteses.

Penso que todos gostaram. Abraços.

3) Que joia!

Parece ter sido bem proveitoso mesmo, parabéns!

(e-mails trocados dia 20 de novembro de 2010)

Esse comprometimento ocorreu durante as atividades docentes. Sabíamos que da forma como estávamos aprendendo, tanto os conteúdos, como a ser docente de uma Licenciatura, necessitávamos do apoio dos colegas. Assim, quem não participava de alguma das atividades realizada pelo grupo ficava com o sentimento de culpa:

1) Buenas pessoal rodante,

inicialmente peço desculpas por minha ausência no último encontro. Pedi liberação e depois fique com sentimento de irresponsabilidade, por isso as minhas desculpas ao grupo. Como foi o encontro?

Qual a próxima atividade? Abraços.

2) Seguindo no passo do colega...

Peço desculpas, mas fim de ano é atropelado.....

Na sexta não pude ir porque fui banca de exame no CAIC, na próxima terça também não poderei ir porque é a atividade de encerramento do Mais Educação que participo, será com os pais, estudantes, professores e bolsistas.....

Abraços Saudosos

3) Olá pessoal,

A aula de sexta estava muito boa; começamos a notar um "abrandamento" nas atitudes dos "nossos" alunos-engenheiros pelos depoimentos durante a atividade proposta para a aula. Abraços,

4) Olá!

Não precisam ficar com sentimento de culpa... mas que a ausência de todos é sentida, ah isso é!!!!

Bem... ainda não temos o registro sistemático dos encontros e isso é uma lástima, considerando que essa Roda, roda, roda e os rodantes ficam curiosos para saber se andou rápido, se andou devagar, se rangeu... enfim...

Mas na sexta a Roda rodopiou... no tempo...

[seguiu o relato de como ocorreu à aula]

5) Obrigado,

Fiquei com pena de não ter comparecido. E como foi a avaliação do curso, algum comentou?

Apenas curiosidade de momento, certamente amanhã falaremos sobre isso. Imagina, uma história narrada pelo personagem... Certamente o clã dos Loureiros compareceu, cada um a seu momento e com a sua contribuição. Provavelmente todos degoladores (rs). Abraço.

(e-mails trocados em 18 de dezembro de 2010)

Ao combinar essas ações, de engajamento, imaginação e conformação, além de reforçar o sentimento de pertencimento à Comunidade, estávamos nos transformando de uma Comunidade de Prática em Comunidade Aprendiz. A transformação ocorreu, pois aprendemos ensinando e ensinamos aprendendo, durante um processo interativo envolvendo os membros da Comunidade onde havia um relacionamento que incluía, respeito aos colegas, incentivo a participação, abertura para novos ensinamentos e aceitação do conhecimento que emergia das ações conjuntas dos membros da comunidade que, desta forma, se transformou em aprendiz.

Quando teorizou as Comunidades de Prática que, dependendo das circunstâncias, se transformam em Comunidades Aprendentes, Wenger (2002), propôs que um dos princípios fundamentais que é responsável pela longevidade de uma comunidade é o ritmo. A comunidade tem que criar o “seu ritmo”, que não pode ser nem tão acelerado, com atividades todo o tempo, nem tão lento, que não empolgue seus membros. A comunidade para ser exitosa e longeva deve saber combinar momentos de maior atividade com momentos de menor atividade. Talvez, esta tenha sido a causa do encolhimento da nossa Comunidade durante o desenrolar das atividades do Módulo I.

Quando iniciaram as aulas do Módulo I, éramos dez (10) professores participando do planejamento das aulas e entre quatro (4) e seis (6) comparecendo as aulas. Olhando pelo prisma de uma Comunidade Aprendiz, quatro (4) pertenciam ao núcleo participando ativamente das discussões, debates e definições das ações tomadas pelo grupo; quatro (4) eram membros ativos que compareciam as reuniões de planejamento com regularidade, mas participavam sem o nível de intensidade dos que integravam o núcleo e dois (2) eram membros periféricos participando raramente dos encontros e emitindo poucas contribuições para a construção do conhecimento, objetivo da Comunidade.

À medida que o tempo foi passando, o número de membros foi diminuindo na Comunidade. Nas últimas aulas, apenas quatro (4) participaram do planejamento e três (3) participavam das aulas. Vários foram os motivos que contribuíram para o esvaziamento da Comunidade, mas acredito que o principal foi o ritmo acelerado da preparação das aulas que fez com que alguns membros cansassem das atividades e desistissem de fazer parte daquela comunidade. Como no início das atividades,

devido à insegurança e a ansiedade para preparar as aulas, sempre se abria a possibilidade da realização de encontros extraordinários ou discussões via correio eletrônico para fechamento do plano de aula, o que, nos dois casos, demanda tempo. Como os professores tinham outras atividades no Colégio, ou fora dele, se queixavam, pessoalmente nos encontros ou através de e-mails, da falta de tempo para participar das atividades da Comunidade, como atestam os e-mails:

Pessoal,
 não vou poder comparecer na aula de hj, pq tenho que organizar as discussões do PPI, livros didáticos, calendário administrativo, etc... antes que a semana termine.
 Estarei no Campus, qualquer coisa, me procurem!
 Desculpem-me pela ausência.
 Mandem notícias da apresentação das meninas... Bjs
 (e-mail enviado em 18 de março de 2011)

Olá,
 Uma pena, mas não vou poder participar desse encontro. A coordenação Pedagógica está com a semana cheia, com reuniões até o final da semana para discutirmos assuntos pertinentes ao trabalho pedagógico para o ano letivo de 2011. Se não der para mudar a data, procuro me informar dos combinados depois... Abraços com saudades das rodas...
 (e-mail enviado em 15 de fevereiro de 2011)

Desde a elaboração do projeto de criação da Licenciatura contamos com alguns colaboradores que participaram ativamente das atividades da Comunidade, mesmo sendo externos ao Colégio e que, pouco a pouco, foram “abandonando” o grupo devido aos compromissos profissionais, conforme constatamos com o e-mail:

Rodantes,
 Não posso mais me comprometer de forma efetiva com o grupo... posso ir nas terças a tarde, mas no dia 15 meu compromisso é com outro grupo.....
 Que pena... já sinto saudades... Beijos
 (e-mail enviado em 01 de março de 2011)

Enquanto as ausências ocorreram nos encontros de planejamento e, mesmo nas aulas onde o professor faltante não era responsável pelas atividades, o prejuízo não era muito significativo, pois havia outros professores para suprir as faltas. Mas quando, alegando outros compromissos no Colégio, o membro da Comunidade que seria responsável pelas atividades no dia seguinte enviou e-mail no final da noite justificando que não poderia estar presente na aula, a falta de responsabilidade para com a Comunidade começou a causar preocupações ao coordenador e aos integrantes do núcleo. Porém, como as aulas eram planejadas coletivamente, o problema não era tão grave. Entretanto, atitudes como estas marcaram o início da

falta de comprometimento por parte de alguns membros ativos com o projeto da Licenciatura:

Loureiro...
sei que ando meio longe da licenciatura esses últimos dias, mas está difícil pra mim na coordenação + PPI's.
Será que tu me perdoa se eu me ausentar amanhã de novo? Tenho que juntar as sugestões do povo para o PPI (pra não comprometer todo o final de semana só com isso) e uma reunião com o diretor no meio da tarde...
Vou esperar a tua resposta, hein... Olha lá...
Bjs e boa noite
(e-mail enviado em 29 de maio de 2011)

No meu entender, este foi o motivo preponderante para que ocorresse uma diminuição na Comunidade Aprendizante responsável pela Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG, ou seja, o ritmo acelerado imposto à preparação das aulas. Fomos obrigados a conduzir as atividades da Comunidade nos primeiros meses de funcionamento da Licenciatura com muito trabalho. Isso, aliado aos outros compromissos que os professores estavam comprometidos, no âmbito do próprio Colégio ou fora dele determinou o afastamento de alguns. Com a falta de tempo para realizarem todas as tarefas tiveram que optar pelos compromissos que entendiam como mais relevantes.

4.2 A Roda

Considerando que o grupo que planejou e executou as aulas da Licenciatura no IFRS-RG passou por um processo de aprendizado onde cada integrante foi se constituindo professor para lecionar em licenciaturas enquanto, simultaneamente, formavam professores para atuar com a educação profissional; considerando que este aprendizado foi construído coletivamente, na prática, a partir das experiências e conhecimentos que cada um dos integrantes do grupo carregava consigo e compreendendo como ocorreu a construção do conhecimento coletivo e as ações desenvolvidas durante o processo com o objetivo de atingir a meta proposta, é possível afirmar que este grupo se organizou como uma Comunidade Aprendizante.

Entretanto, uma de nossas atividades constituía no planejamento das aulas que, normalmente, ocorria em encontros presenciais, com complementação através do correio eletrônico. Nestas ocasiões havia um encontro presencial de professores

que tinha por finalidade principal o planejamento das aulas da Licenciatura. Com a experiência adquirida no curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA” e com a elaboração do projeto da Licenciatura, continuamos conduzindo nossas reuniões sob a forma de Rodas, utilizando os ensinamentos de Warschauer (2001).

Esta autora denomina de Roda os espaços em que ocorre o trabalho coletivo nas escolas, sendo o que diferencia uma Roda das reuniões praticadas nas escolas é a forma como se dá o encontro; nas Rodas ocorre a participação e a partilha entre seus integrantes, além da

prática coletiva de planejar e avaliar, e não só as atividades da comunidade escolar, mas também o próprio encaminhamento desses encontros, o que dá a eles o caráter de continuidade de um para o outro, assim como permite processo de ir lidando, no decorrer do tempo, com as situações variadas e, muitas vezes inesperadas, que o cotidiano escolar apresenta (WARSCHAUER, 2001, p. 175).

Dentre as proposições sugeridas para o funcionamento das Rodas, Warschauer enfatiza a importância do registro escrito, ressaltando que os textos produzidos oportunizam a formação, especialmente de quem escreve e lê o que escreveu para verificar se o que escreveu está claro para outro leitor. Através desse *feedback* o autor do texto tem a oportunidade de refletir sobre suas ações. Para a autora, “a escrita da própria experiência é a oportunidade com grande potencial formativo, seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas” (WARSCHAUER, 2001, p. 185). No entender de Warschauer, o registro das ações praticadas por um grupo, além de servir para refletir sobre as práticas realizadas pelo grupo, também serve para construir a história da instituição onde o grupo atua.

Partindo desta premissa entendo que a nossa Comunidade, quando se reunia, tanto no ambiente físico onde eram realizados os encontros presenciais, assim como no ambiente virtual ao utilizar o correio eletrônico, estava produzindo textos que serviram para refletir sobre nossas ações e, ao mesmo tempo, para deixar registrada a história do curso de Licenciatura.

Nos encontros presenciais o registro escrito foi feito através do diário de campo onde anotei as decisões do grupo, principalmente, sobre o planejamento das aulas, mas também sobre outros temas que faziam parte do repertório de assuntos que envolviam a Licenciatura, além das minhas observações sobre as situações vivenciadas pelo grupo naquele momento. Os e-mails trocados pelo grupo para

completar o planejamento das aulas e, também, para comentar os diversos fatos que ocorriam como consequência das aulas da Licenciatura, no meu entender, se constituiu num amplo diário construído a várias mãos. Permitiram que ficassem registradas, através de textos produzidos no coletivo, todas as fases pelas quais passou a implantação e a consolidação da Licenciatura. Além destas produções escritas, também fazem parte dos registros escritos sobre como se desenvolveu o curso de Licenciatura do IFRS-RG, as histórias contadas através de metáforas sobre alguns episódios que ocorreram em sala de aula da Licenciatura. Estes textos refletiam situações surgidas através da emoção vivenciadas naquele momento. Normalmente foram escritos por um dos professores que participou da aula e foi protagonista do episódio, ou tão somente um observador que, posteriormente, via correio eletrônico, disponibilizava para os demais integrantes da Comunidade sua visão da aula.

Desta forma, posso afirmar que todas as informações construídas no coletivo ou individualmente e que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, também serviram para deixar registrada a história de implantação e consolidação da Licenciatura. Esta história, iniciada com os primeiros encontros para elaborar o projeto da Licenciatura e que teve continuidade com a implantação do curso, também faz parte da história do Colégio, pois este foi o primeiro curso de nível superior idealizado e oferecido pelo Colégio em quase cinco décadas de existência. Além disso, é uma história que não foi escrita por momentos estanques; mas escrita através de uma série de capítulos que foram se encadeando na medida em que os acontecimentos iam ocorrendo o que dá um caráter de continuidade ao todo. Sendo assim, o registro de forma continuada dos fatos que se sucederam ao longo da Licenciatura também facilitou o planejamento e a avaliação coletiva das ações e permitiu um processo de ir lidando, no devido tempo, com as variadas e inusitadas situações que o cotidiano de um curso superior apresenta.

Esta foi a forma como se deu a implantação e consolidação do curso de Licenciatura, através de uma Comunidade Aprendiz, aprendendo na prática como planejar e ministrar aulas para um curso de formação de professores, realizando atividades que envolviam várias pessoas – professores e alunos – em processos dinâmicos onde surgiam várias situações imprevistas, como normalmente são atividades que envolvem o cotidiano escolar. Essas atividades realizadas pela

Comunidade foram desenvolvidas com a filosofia da Roda, proposta por Warschauer (2001), e oportunizaram aos seus integrantes, participar de um curso de formação de professores que rompe com os modelos tradicionais. Ao trabalhar numa perspectiva de “formar-se ao formar”, foi preciso atuar coletivamente, de forma contínua, recursiva, construindo progressivamente a Licenciatura para a Educação Técnica e Profissional do IFRS-RG. Assim, ao mesmo tempo em que nos tornávamos professores aptos para trabalhar em cursos de licenciaturas, formávamos colegas e licenciados.

4.3 A Roda em movimento

A primeira vez que participei de uma reunião conduzida como uma Roda foi em 2008 quando formamos um grupo com o objetivo de planejar e implantar o curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA” no nosso Colégio. Este grupo, formado por quatro (4) professores efetivos e um (1) professor substituto do CTI, além de uma (1) professora da FURG, tinha uma característica peculiar, pois os quatro (4) professores efetivos estavam ligados por laços de amizade cultivados há mais de duas décadas. Tacitamente, a partir dessas Rodas, passamos a constituir uma Comunidade Aprendiz onde fomos construindo conhecimento coletivamente. Esta foi uma experiência marcante, pois até aquele momento minhas atividades docentes foram solitárias. Pela primeira vez estava trabalhando em conjunto com outros professores, somado ao fato de que atuavam em áreas diferentes da minha. Acredito que foi uma experiência singular para todos nós, pois tivemos que construir juntos a estrutura do curso, o planejamento das aulas com um conteúdo inédito para todos e executar o que havia sido planejado, sendo todas as atividades realizadas coletivamente.

Nas nossas reuniões, embora a coordenadora da Roda tentasse fazer com que os encontros fossem produtivos, às vezes, esbarrava na falta de costume do grupo formado pelos quatro (4) professores efetivos do Colégio, incluindo a coordenadora, que, mais que colegas, eram amigos. Desta forma, por conta da nossa amizade, havia brincadeiras e conversas paralelas que tornavam nossas Rodas de planejamento um encontro de amigos. Os demais integrantes da Roda, no

início acompanhavam timidamente nossa forma de participar das atividades, mas com o passar do tempo foram se entrosando e os nossos encontros ocorriam de uma maneira prazerosa, mas com a diretividade “imposta” pela coordenadora a Roda conseguia girar.

Quando a Roda do curso de extensão deixou de girar, o mesmo grupo, ainda sem perceber que estava se constituindo em uma Comunidade Aprendiz, formou uma nova Roda, agora para elaborar o projeto da Licenciatura. Foi uma Roda que girou entre 2009 e meados de 2010, cumprindo com a finalidade de aprovar um projeto de implantação de um curso de Licenciatura para a Educação Técnica e Profissional no IFRS-RG. Ainda com o mesmo grupo conduzindo as atividades, formamos mais uma Roda, agora com o objetivo de planejar as aulas do curso de Licenciatura que havíamos aprovado. Quando essa nova Roda começou a girar, no segundo semestre de 2010, o grupo havia acumulado uma experiência de dois anos trabalhando dessa forma.

Na RODALICEN, como foi batizada a Roda que começou planejando e executando as aulas da Licenciatura, saíram integrantes das Rodas anteriores e chegaram novos integrantes, mas o núcleo, constituído pelos quatro (4) professores efetivos do Colégio que participaram da primeira Roda, continuava o mesmo.

O ingresso de novos membros na Comunidade Aprendiz teve como consequência a inclusão de novos integrantes na Roda da Licenciatura. Quando iniciaram as atividades envolvendo as aulas da Licenciatura, além dos cinco (5) membros que permaneciam desde a primeira Roda, houve o ingresso de mais cinco (5) membros, fazendo com que a nossa Comunidade Aprendiz passasse a contar com dez (10) membros participando das Rodas de planejamento das aulas.

Portanto, houve a reconstituição da Roda, agora com novo objetivo e nova formação, devido à inclusão de cinco (5) novos integrantes. Ao recepcionar os novos integrantes da Roda, colocamos em prática os princípios de funcionamento das Rodas, propostos por Warschauer (2011). Para a autora, a primeira etapa da Roda é a Acolhida onde os integrantes fazem as apresentações pessoais e, também são expostos e discutidos os objetivos a que se propõe aquela Roda. Acredito que a acolhida de novos “rodantes” sempre foi realizada de forma a deixar o novo integrante à vontade para participar das discussões propostas.

Este comportamento esteve presente desde o início dos encontros da nossa Comunidade Aprendiz sob a forma de Rodas, pois sempre prevaleceu o respeito entre os integrantes da Roda. No nosso grupo, como em qualquer outro constituído por várias pessoas, havia divergências de pensamentos, de formas de agir, da maneira como trabalhávamos, entre outras. Para manter o grupo coeso foi necessário que cada integrante da Roda respeitasse o outro, pois, desta forma, se abriu espaço para que cada um pudesse manifestar suas opiniões e fosse possível colocá-las em discussão. Assim, mesmo ciente das diferenças entre nós, sempre respeitamos a posição do outro parando para ouvir o que ele tinha a dizer.

Mas, nem todos que chegaram à RODA conseguiram entender a filosofia de trabalhar coletivamente, compartilhando saberes, experiências e dificuldades. Em busca da construção coletiva do conhecimento, os obstáculos que surgiam deveriam ser superados com a participação e apoio de todos os rodantes. Porém aqueles que não se adaptaram a essa forma de trabalhar acabaram se afastando das atividades desenvolvidas pela Roda da Licenciatura.

Este esvaziamento da Roda começou no início do ano letivo de 2011 quando os nossos encontros de planejamento passaram a contar com a participação regular dos integrantes do núcleo e, eventualmente, com a presença de algum dos outros integrantes. Os integrantes do núcleo se mantiveram fiéis ao compromisso assumido, participando dos encontros de planejamento e das aulas. Provavelmente porque já possuíam laços afetivos que os havia tornado, mais do que colegas, em amigos. Este relacionamento, às vezes facilitava o trabalho, mas outras vezes dificultava o andamento das atividades. As dificuldades eram mais evidentes na condução dos encontros presenciais, pois diversas vezes não foram produtivos como gostaríamos que fossem. Vários foram os fatores que contribuíram para que houvesse dispersão em nossos encontros. Entre os mais significativos destaco a amizade de longa data entre alguns dos rodantes, pois os encontros de trabalho se transformavam em reuniões entre amigos, predominando assuntos paralelos, que, diversas vezes não estavam ligados às atividades do Colégio.

Também houve outro fator que contribuiu com a falta de diretividade em nossos encontros, pois ninguém queria assumir a postura de “ditador” cobrando uma postura mais profissional dos colegas. Acredito que este comportamento ocorria por

conta da amizade entre os integrantes do núcleo e que eram os responsáveis pela condução dos encontros de planejamento das aulas da Licenciatura.

Mas esta falta de produção dos nossos encontros começou a nos incomodar, dando a sensação de “tempo perdido” no período em que eram realizados os encontros. No diário de campo, ao final de decisões adotadas pelo grupo para andamento das atividades ligadas à Licenciatura, anotei algumas ponderações por parte de alguns rodantes, integrantes do núcleo

No final do encontro, um professor falou que as reuniões eram pouco produtivas, pois começavam tarde (as reuniões começam às 8h30min e ele NUNCA chega antes da 9h30min, alegando que não chega mais cedo, pois as reuniões começam tarde!!!), que faltava pauta (???) e que eram muito dispersivas (ele é o que mais conversa assuntos paralelos e que não estão em pauta). Também externou sua preocupação em relação ao planejamento do próximo módulo, assim como outra professora que reclamou da falta de planejamento dos encontros, mas acha que os encontros estão bem assim, senão acabaremos com reuniões tecnicistas. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2011 - nomes dos professores foram excluídos)

Em outras oportunidades, o professor que reclamou da forma como ocorriam os encontros, já havia manifestado o seu descontentamento com o “tempo perdido” naquelas atividades alegando que, provavelmente esse foi o motivo das desistências por parte de alguns integrantes que abandonaram as atividades da Licenciatura. Afirmou que ele também tinha vontade de não mais comparecer aos encontros, pois os mesmos não eram produtivos.

Saí deste encontro preocupado com o rumo que os nossos encontros estavam tomando e fui buscar orientações na teoria da Roda, proposta por Warschauer (2001 e 2011). Inicialmente procurei refletir sobre como eram as relações entre os integrantes do grupo, em especial dos integrantes que compunham o núcleo.

Quando a Roda da Licenciatura foi organizada, com uma ideia de partilhar todas as atividades, não tínhamos um coordenador formal. Nos primeiros encontros, apresentei a proposta de trabalho da Licenciatura, que havia sido elaborada pela maioria dos integrantes da Roda, mas quando começamos a trabalhar no planejamento das aulas, tentamos compartilhar o poder, ou seja, nos organizamos sob a forma de uma Roda sem coordenador formal; uma Roda com autogestão. Não funcionou! Geralmente os integrantes chegavam atrasados ou não compareciam, havia muita dispersão com conversas paralelas e assuntos que não estavam em

pauta e, quando trabalhávamos os assuntos em pauta havia pouca objetividade. A Roda não estava girando como deveria. Tinha razão o professor queixoso!

Por que a autogestão não estava funcionando? Várias são as hipóteses: como a relação entre os integrantes do núcleo extrapola as relações profissionais, sem percebermos, nos reuníamos como “encontro de amigos”; não estávamos acostumados a trabalhar coletivamente; a heterogeneidade de formação, de modo de pensar e de embasamentos teóricos devido ao grupo ser constituído por integrantes com diversas formações – licenciados em artes, química, biologia história, pedagogia e engenheiros. Assim, esses primeiros encontros permitiram uma aprendizagem que, em alguns momentos, se tornou difícil e complicada, mas aprendemos a compartilhar o poder e as responsabilidades, embora a Roda ainda encontrasse dificuldades para girar, pois ainda faltava diretividade nas atividades que se desenvolviam no âmbito da Roda.

Começamos a solucionar essa situação que nos deixava desconfortáveis quando recorremos à teoria proposta por Warschauer para o funcionamento das Rodas. Ao descrever a dinâmica da Roda, a autora afirma que há a necessidade de uma reconstrução das relações de poder quando é formada uma Roda no cotidiano escolar, pois “a criação de um contexto participativo, democrático e tecido por redes de cooperação, é diretamente dependente de uma perspectiva diferente com relação à estrutura e às relações de poder” (WARSCHAUER, 2001, p. 175).

Quanto à estrutura que assegure o funcionamento da Roda, Warschauer (2011) sugere que a Roda tem que ter um coordenador responsável por organizar o planejamento dos encontros e das pautas. É o coordenador que na abertura dos trabalhos da Roda retoma aspectos da Roda anterior, dando sentido de continuidade e apresenta uma sugestão de pauta, baseada em suas reflexões e nos registros da Roda anterior. A seguir, deve acatar acréscimos e modificações sugeridos pelos rodantes para o andamento daquela atividade, pois para realizar um encontro produtivo as pautas devem ser construídas em conjunto pelos integrantes da Roda, no início dos encontros, permitindo a inclusão de assuntos propostos pelos rodantes presentes. Depois de elaborada, a pauta será aprovada por todos, priorizando os assuntos mais relevantes, levando em conta o tempo disponível.

Na condução das atividades o coordenador é responsável por propiciar que todos tenham vez e voz nas discussões e, também, fazer a mediação de conflitos,

garantindo um clima de respeito às posições divergentes, mesmo que sejam diferentes das suas. Outra tarefa do coordenador, que pode ser auxiliado por outros membros da Roda, é controlar o tempo de início e término dos encontros e o tempo destinado à discussão de cada assunto, de modo que todos os itens da pauta possam ser discutidos.

O coordenador também tem a incumbência de registrar as atividades para que os registros auxiliem no planejamento do próximo encontro e, também, sirva para que ele possa analisar o seu próprio processo de condução das Rodas, seus desafios e dificuldades e o seu papel de mediador.

Com essa visão de gestão do funcionamento da Roda, elegemos um coordenador para as atividades desenvolvidas na Roda - o professor queixoso - e os encontros passaram a ser mais produtivos e o grupo pode avançar mais em cada encontro. Refletindo sobre os acontecimentos entendo que a experiência foi positiva, pois apesar dos enfrentamentos, recuos, acolhidas e retomadas, das dúvidas e contradições que fizeram parte das nossas Rodas, a coesão e amizade que amálgama o nosso grupo e o desejo de atingir nossos objetivos, acreditando que estávamos no “caminho certo”, serviram como um processo de formação para todos em sintonia com a filosofia de “formar-se ao formar”, proposta por Freire (2003b).

Na concepção deste autor, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2003b, p. 23). Acreditando neste ensinamento, tínhamos consciência de que estávamos nos tornando professores de um curso de formação de professores, a Licenciatura, enquanto atuávamos como docentes do curso, portanto, nos formando ao formar os alunos que frequentavam a Licenciatura.

Diante disto, entendo que apesar das dificuldades que surgiram no decorrer das atividades relacionadas às aulas da Licenciatura conseguimos contornar as situações que nos incomodavam e continuar como uma Roda que foi formada com dois objetivos: planejar as aulas que foram ministradas na Licenciatura e, ao mesmo tempo, através da prática, nos tornarmos formadores de cursos de licenciaturas enquanto formávamos professores para atuar com ensino profissional e tecnológico. Portanto, depois de utilizarmos os ensinamentos propostos por Warschauer (2001 e 2011), a Roda voltou a girar com maior objetividade, mas sem se tornar tecnicista como chegou a temer uma das integrantes, num dado momento de “crise”. Para

continuarmos com encontros prazerosos, na construção das pautas, sempre era destinado um tempo para os “assuntos gerais” que incluía outros temas que não faziam parte do rol de assuntos da Licenciatura. Assim, nossos encontros não se tornaram tecnicistas e a produtividade retornou aos encontros que prepararam as aulas da Licenciatura.

Com este capítulo mostro a maneira como um grupo de professores com um objetivo comum, planejar e implantar um curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica em um colégio técnico, se constituiu em uma Comunidade Aprendiz para conduzir as atividades educativas propostas. Também discorro a forma como ocorreram os encontros presenciais e virtuais que serviram para planejar as aulas e, simultaneamente, construir o conhecimento que auxiliou na nossa formação como formadores de licenciados para atuar na educação profissional de nível médio. Portanto, são informações que auxiliam no processo de entendimento de como foi realizada a aquisição dos saberes docentes que, acrescentados aos já adquiridos ao longo das carreiras docentes, nos habilitaram a lecionar em licenciaturas para formar professores para atuar em disciplinas profissionalizantes de nível médio.

5. A Comunidade Aprendente e as aulas da Licenciatura

Neste capítulo relato como foram as atividades desenvolvidas pela Comunidade Aprendente no desenrolar do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG. Na nossa formação docente para atuar em licenciaturas de formação de professores para atuar na educação profissional de nível médio, inicialmente tivemos que aprender como preparar aulas coletivamente, superando o “vício” de realizar estas tarefas solitariamente. Esta foi uma tarefa que foi realizada nas Rodas presenciais e complementada com Rodas virtuais que foram vitais para o planejamento conjunto das aulas.

Também descrevo como se desenvolveram as atividades educativas envolvendo os conteúdos trabalhados pelos professores que constituíam a Comunidade Aprendente e as relações interpessoais com os alunos, especialmente com os alunos que eram nossos colegas no Colégio.

Foram, talvez, os maiores desafios que enfrentamos para nos tornarmos formadores, enquanto formávamos formadores na Licenciatura do IFRS-RG.

5.1 A preparação das aulas

Depois de elaborado e aprovado o projeto da Licenciatura, realizada a seleção dos candidatos e definida a data para o início das aulas, o grupo iniciou a preparação das aulas. Foi um desafio prepararmos aulas em conjunto, conforme havia sido planejado quando construimos o projeto da Licenciatura, que não prevê disciplinas e sim conteúdos para serem trabalhados nos módulos. Além disso, o grupo que elaborou o projeto acordou que além do planejamento das aulas, também as atividades decorrentes seriam realizadas coletivamente pelos professores envolvidos com a Licenciatura.

Em outubro de 2010, quando iniciaram as aulas da Licenciatura, a nossa Comunidade Aprendente era composta por dez (10) professores, além de mais uma (1) professora da FURG que comparecia eventualmente nos encontros de planejamento, mas sempre contribuindo com valiosas orientações que tornaram o

projeto da Licenciatura mais rico e as aulas mais atraentes, tanto para os alunos assim como para os professores.

A primeira aula da Licenciatura foi planejada em agosto de 2010, com bastante antecedência, pois a aula aconteceu no dia 08 de outubro. Para esta atividade havia o consenso de que seria realizada em dois momentos: inicialmente haveria a apresentação do curso e, depois, a apresentação dos professores que trabalhariam na Licenciatura e dos alunos que estavam matriculados. Foi uma aula planejada por oito (8) professores, que estavam presentes naquele encontro, para que dois (2) trabalhassem na sala de aula, um apresentando a Licenciatura e o outro, conduzindo as atividades das apresentações, o que se constituiu numa novidade para a maioria dos professores envolvidos com a Licenciatura e que não estavam acostumados a trabalhar daquela forma.

Quanto à metodologia utilizada para realizar as apresentações, também se constituiu em uma novidade para aqueles que não eram licenciados, pois ao planejarmos a aula foi proposto que as apresentações, para fugirem do convencional, fossem realizadas através da identificação que cada um, professores e alunos, tivessem com um super-herói ou outro tipo de personagem. Deveriam indicar pontos fortes e fracos do personagem escolhido e dizer como as virtudes do personagem poderiam “entrar na sala de aula”.

A partir desta aula, a preparação das demais aulas foi uma tarefa nada simples, pois eram vários professores, cada um imaginando/planejando a aula de uma maneira diferente; cada um queria “dar a sua aula”, o que proporcionou divergências e acaloradas discussões. Desta forma fomos nos conhecendo e aprendendo, uns com os outros, a trabalhar no coletivo.

Para a segunda aula, o planejamento era de trabalharmos, antes do intervalo, um texto do Mário Osório Marques³¹ sobre a importância da escrita e, após o intervalo passar o filme “Narradores de Javé”, que relata os problemas enfrentados por uma comunidade decorrente da inexistência de material escrito contando sua história. No encontro estavam presentes seis (6) professores graduados em diferentes áreas, planejando uma aula para ser trabalhada por mais de um professor, situação que suscita muitas incertezas. Depois de várias opiniões a

³¹ Mário Osório Marques (1925-2002) foi professor e fundador da UNIJUÍ. Publicou vários livros, entre eles, **ESCREVER É PRECISO: o princípio da pesquisa**, onde aborda a importância do escrever ao se realizar uma pesquisa.

respeito de como “eu daria essa aula”, um professor sugeriu que cada um dos presentes dissesse como seria a “sua aula” com aquele conteúdo. Após todas as apresentações conseguimos, coletivamente, organizar o plano de aula.

A partir dessa experiência, onde cada um dos participantes do encontro relatava como daria “aquela aula” para depois construíamos juntos o plano de aula, a preparação das aulas seguiu essa rotina. Mas, demorávamos demais no processo e, normalmente, havia a necessidade de continuarmos com a preparação da aula utilizando o correio eletrônico, causando insegurança e preocupação entre os integrantes da Roda, como demonstra o e-mail

Olá Pessoal,

Estou um pouco inquieta com relação a aula de terça [aula 13 – 30/11]. Gostaria de ajudar mais, mas me falta leitura. Fiz uma busca rápida no Google e achei este texto que me pareceu interessante, acho que contempla a ideia que falamos na reunião de terça, mas não aprofundi a leitura e não tenho condições de argumentar com os autores sobre suas teorias. Desculpem se for inadequado, espero não tomar o tempo dos rodantes. Forte abraço,

(e-mail enviado em 25 de novembro de 2010)

As discussões continuaram, via correio eletrônico, até chegarmos a um texto do Carlos Rodrigues Brandão³² – O que é Educação – para trabalhar na aula 13, mas a professora continuava preocupada de como seria realizada a atividade, porém demonstrando confiança no grupo

1) Oi,

Minha sugestão para o encontro de terça:

- Iniciar com algumas apresentações pessoais
- Retomar o que foi discutido nas últimas aulas, lembrando que foram trabalhadas as categorias Trabalho e Educação;
- Explicar a importância de se estabelecer uma relação entre as duas, e solicitar uma escrita, talvez na forma de narrativa, como cada um se vê nessa relação????
- leitura do texto do Brandão (é pequeno? pode ser feito em aula?);

Pessoal fiquem completamente a vontade para sugerir qualquer outra atividade, estou apenas preocupada com a indefinição do próximo encontro. Abraços,

2) Pessoal, Aqui segue o livro do Brandão. [escaneou e enviou o livro]

3) Olá, Obrigada.

Qual a proposta de utilização do livro no encontro?

Continuo ansiosa, mas confiante na Roda. Abraços,

(e-mails trocados em 26 de novembro de 2010)

³² Carlos Rodrigues Brandão (1940) é licenciado em psicologia e autor de mais de 80 livros, entre eles **O QUE É EDUCAÇÃO**, onde apresenta os diferentes locais onde podemos aprender e por que se “inventou” a educação e depois a escola.

A proposta de um trabalho coletivo, tanto no planejamento das aulas como nas atividades propostas para trabalhar nas aulas, mesmo para professores com vários anos de prática no ensino médio e no ensino profissionalizante, causou apreensões. Inquietações geralmente sentidas no início da carreira docente como, por exemplo, a ansiedade para saber como seria a próxima aula e as incertezas de como as metodologias, que fugiam do tradicional, seriam aceitas pelos alunos. O sentimento tanto poderia ser causado pela experiência, da qual passava a maioria dos professores, de lecionar pela primeira vez em um curso de licenciatura – ensino superior – ou pelo fato de que a maioria dos professores envolvidos não estava acostumada a trabalhar coletivamente. A metodologia de preparar as aulas a partir de como cada um daria “sua aula”, levou a muitos impasses no planejamento das aulas, fazendo com que, muitas vezes, nos encontros de planejamentos não fosse “fechada” a aula do dia seguinte e a discussão continuasse através do correio eletrônico, porém carregada de incertezas como atestam os e-mails

1) Camaradas,

Como disse um colega uma vez: "cachorro que tem muito dono, morre de fome"; então, chamei a responsabilidade para mim sobre a segunda parte da aula.....

2) Pessoal, eu estarei lá, mas estou confuso, muito confuso com o que vai acontecer amanhã. abraços.

3) ahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh

Ótimo... quem vai estar conosco na aula de terça pela manhã???? Isso é fundamental para o uso do ambiente... Estou com um frio na barriga... mas claro que sei... temos como ter alguém que nos ajude??? e que conheça o ambiente e os micros daquela sala???

(e-mails trocados em 15 de novembro de 2010)

Esta situação de não saber trabalhar coletivamente no planejamento de aulas é uma prática bastante comum na carreira docente. Embora cada vez mais os professores criem grupos de formação continuada onde discutem a educação e, em alguns casos, realizem o planejamento coletivo para um determinado conteúdo, para uma unidade de aprendizagem ou para um determinado tema a ser trabalhado em diversas turmas por diferentes professores, no momento que entram na sala de aula, quando fazem o plano de aula que orientará as atividades da aula, a docência passa a ser uma prática solitária, porque, normalmente, o professor desenvolve a sua aula sozinho.

Os integrantes da Comunidade Aprendente que trabalhou no Módulo I eram professores experientes que, naquele momento, já atuavam há vários anos em “sala

de aula”. De modo geral, estavam habituados a prepararem suas aulas sozinhos. Porém quando preparamos um determinado conteúdo para uma aula, realizamos uma interpretação a partir da nossa formação técnica e pessoal, onde a nossa história de vida exerce um papel importante. Após, vamos adaptá-lo e transformá-lo de acordo com os objetivos propostos para aquela aula ou para o planejamento do ano letivo. Isso, geralmente, a partir das percepções que cada um carrega consigo. Portanto, é possível que um mesmo conteúdo tenha tantas formas de ser apresentado, quantos forem os professores que irão trabalhá-lo. Porém quando a rotina é alterada, ou seja, quando o planejamento das aulas, os planos de aula e as aulas são realizados no coletivo, por um grupo de professores com diversas formações acadêmicas, aparecem os contratempos decorrentes de uma realidade que não é usual.

Portanto, esse grupo heterogêneo que constituía a nossa Comunidade Aprendente, com formações acadêmicas dos integrantes obtidas em diversas áreas do conhecimento, acrescidas das individualidades originadas pelas histórias de vida de cada um, passou por situações inesperadas que nos obrigaram a abandonar a “zona de conforto” a que estávamos acostumados. Ou seja, tivemos que aprender a trabalhar no coletivo, respeitando a opinião e a forma de trabalhar do outro e isso não foi fácil aprender. Acredito que o que nos manteve unidos foi um interesse compartilhado, o Domínio da Comunidade. No nosso caso, o compromisso com as aulas da Licenciatura e a vontade de cada um de se tornar um professor apto para trabalhar em cursos de licenciaturas, enquanto formava professores para trabalhar no ensino profissionalizante e tecnológico.

Esta situação perdurou durante o primeiro bimestre da Licenciatura, de outubro a dezembro de 2010, quando foram ministradas dezoito (18) aulas. Ansiedade, insegurança e indefinição foram sentimentos que nos acompanharam durante estas primeiras aulas, pois, geralmente o planejamento era concluído “em cima da pinta” como falou certa vez um dos professores. Esta situação foi comentada quando terminou o bimestre e realizamos um encontro para discutir o trabalho realizado até aquele momento e planejarmos o próximo bimestre do Módulo I, conforme anotei no diário de campo

Como consequência da discussão envolvendo os horários de planejamento, das aulas e das orientações, veio a discussão sobre a maneira como estamos trabalhando: sem uma definição a longo prazo do conteúdo que vai

ser tratado, como e por quem, o que não facilita a definição de quem vai ser o responsável pela aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/12/2010)

Neste encontro estavam presentes apenas os professores que integravam o núcleo da Comunidade Aprendiz e a professora da FURG que eventualmente comparecia aos nossos encontros e foi dela a sugestão que minimizou os problemas que ocorriam quando tínhamos que realizar o planejamento das aulas. Observando nossa discussão a respeito de como estavam sendo realizados os planejamentos das aulas, a professora questionou: *Por que não adotam um livro?*

A professora ponderou que a escolha de um livro texto para trabalhar um determinado assunto pode restringir o número de autores trabalhados ao longo do curso. Mas, por outro lado, possibilita um encadeamento do conteúdo e a possibilidade de aprofundamento de um determinado tema por parte dos alunos. Concordamos com as considerações feitas pela professora e decidimos adotar um livro para terminar o Módulo. Sugeri o livro “Educação Profissional no Brasil” da professora Sílvia Manfredi, pois contemplava quase todo o conteúdo previsto para o término do Módulo. Uma das professoras presente ao encontro também já havia trabalhado com o livro e concordou com a escolha. Assim, a partir da aula 19 do Módulo I, que reiniciou em fevereiro de 2011, adotamos livro texto para trabalhar os conteúdos de todos os módulos da Licenciatura.

Com a adoção de um livro texto para abordar os conteúdos propostos para cada módulo, ficou mais fácil para todos, professores e alunos, pois já sabíamos o assunto que seria trabalhado em cada aula até o fim do Módulo. Este procedimento gerou uma maior segurança aos professores que trabalharam na Licenciatura e que estavam se tornando professores de uma Licenciatura enquanto professores da Licenciatura. Estávamos nos formando ao formar. No Diário de Campo do dia 14 de março de 2011, onde planejávamos a aula 23, anotei as palavras de um professor que, normalmente, ficava “confuso, muito confuso” com o planejamento das aulas “em cima da pinta”, como costumava dizer; o professor afirmou que com a adoção do livro texto se sentia “mais seguro com o planejamento das aulas, pois agora existe uma prévia dos assuntos que serão tratados em cada aula do módulo e isso me tranquiliza”. Os alunos também gostaram da medida, pois podiam se apropriar dos conteúdos que seriam trabalhados nas aulas com antecedência e assim, se aprofundar em determinado ponto que os interessava mais. Para adquirir os livros,

passaram a se organizar e encomendar diretamente das editoras, o que tornava os livros mais baratos e fáceis de adquirir por parte de todos.

Quando as aulas começaram a ser planejadas com a utilização de um livro texto houve uma sensação de alívio, um relaxamento, por parte dos integrantes da Comunidade e as Rodas de planejamento das aulas passaram a ser mais descontraídas. Foi em um desses encontros, quando planejávamos a aula 23, em 01 de março de 2011, que uma das professoras que compõem o grupo sugeriu que reservássemos um tempo dos encontros para discussão dos textos que seriam trabalhados durante as aulas da Licenciatura. Estava faltando o “estudo coletivo” do conteúdo. Embora todos concordassem com a sugestão, devido às inúmeras atividades desenvolvidas por cada um dos rodantes, tanto profissionais, como pessoais, nunca chegamos a colocar em prática essa atividade. Cada um que comparecia a aula estudava o texto “em casa” e levava suas contribuições para discutir no grande grupo. Mas, apesar dessa falta, não houve situações controversas criadas pelos professores que estavam na sala de aula. Como o planejamento das aulas era realizado coletivamente sempre íamos para as aulas com o discurso afinado; cada um sabia como seria conduzida a aula e, depois de algum tempo, aprendemos a trabalhar com a companhia de outros professores “nas nossas aulas”.

Assim, depois que resolvemos a questão do planejamento das aulas realizado coletivamente, como consequência, as aulas também deixaram de ser tensas e começaram a transcorrer mais descontraídas. Acredito que isso ocorreu por dois motivos: as aulas passaram a serem atividades planejadas com segurança e antecedência e a nossa experiência em trabalhar no coletivo foi aumentando com o desenrolar das atividades da Licenciatura.

5.2 As aulas

As aulas foram outro desafio para o grupo constituído pelos professores e pelos alunos da Licenciatura, pois a maioria dos envolvidos era oriunda de cursos de graduação da área das ciências exatas e a proposta da Licenciatura é de oferecer uma formação, tanto para os alunos como para os professores, baseada no diálogo e na construção do conhecimento coletivamente. A intenção é evitar uma “educação

bancária” em que prevalece a transmissão de valores e conhecimentos do professor, detentor do saber, aos alunos, depositários dos conhecimentos repassados pelo professor, segundo a concepção de Freire (2005).

Para o senso comum, aula tem o significado de ser uma atividade de ensino, desenvolvida num determinado espaço de tempo e sobre um determinado assunto. Portanto, a partir desta perspectiva, “dar aula” significa ensinar um conteúdo específico utilizando técnicas adequadas, em espaços organizados para este fim. Assim, dentro de um modelo tradicional de ensino, a aula é vista como sinônimo de transmissão de conhecimento realizada por um professor, detentor do saber, através de uma preleção dirigida aos alunos, agentes passivos no processo educativo.

Porém, atualmente, autores que discutem educação têm opiniões diferentes a respeito do que é “dar aula”. No entender de Rios,

uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professor e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula (RIOS, 2012, p. 75).

Para ampliar essa ideia, Rios (2012) traz o pensamento de Ponce (1989), que entende a aula como local onde o espaço e o tempo privilegiam a comunicação didática entre o professor e os alunos. Assim a sala de aula proporciona aos sujeitos envolvidos

uma relação intersubjetiva, supõe portanto a presença de sujeitos interagindo entre si. Em outras palavras, tanto o aluno como o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça. (...) Porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental (PONCE, 1989, p. 77, apud RIOS, 2012, p. 75).

Concordando com o pensamento das autoras e acreditando na construção coletiva das aulas, onde professores e alunos, através do diálogo fazem a aula juntos e com a ideia de fugir dos métodos convencionais de ensino, que levam a uma “educação bancária”, na Licenciatura, desde a elaboração do projeto, o grupo apostou no diálogo para conduzir as atividades das aulas, pois “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 2001, p. 41).

Assim, durante todo o curso da Licenciatura, independentemente dos conteúdos trabalhados e da forma como eram apresentados, o grupo que planejou e executou as aulas da Licenciatura procurou manter um diálogo com os alunos, propondo, sem impor, a condução das atividades relacionadas com as aulas da Licenciatura. Seguindo esta conduta, foram os alunos, com o auxílio dos professores, que apontaram os conteúdos a serem trabalhados no Módulo III, que fechou o curso, a partir de temas que tiveram interesse em aprofundar ou que não foram tratados nos módulos anteriores.

Quanto ao diálogo entre os professores e os alunos, este tem que ser construído em conjunto considerando os sujeitos envolvidos, que frequentam a mesma escola e a mesma sociedade, embora, naquele momento, ocupando diferentes posições. Desta forma, concordo com Rios, quando afirma que

o diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim instalada de uma perspectiva de dominação, de discriminação (RIOS, 2012, p. 79).

Esta foi a nossa postura durante todo o curso da Licenciatura. Nos colocamos na posição de mediadores do processo, mas abertos ao diálogo com a turma, mesmo que, as vezes, ocupássemos posições antagônicas. Ouvíamos os alunos e juntos buscávamos a solução para resolver os impasses que se criaram ao longo da nossa convivência enquanto se desenvolveu a Licenciatura.

Outro paradigma que foi quebrado nas aulas da Licenciatura foi quanto à disposição das cadeiras na sala. Tanto os professores como os alunos, habituados a uma disposição de cadeiras em filas, utilizadas desde meados do século XIX, quando ocorreu a universalização do ensino e o início das aulas expositivas, com os alunos sentados um atrás do outro, estranharam a novidade que ocorreu a partir da primeira aula, com a arrumação das cadeiras em círculo. Os professores chegavam mais cedo e as cadeiras eram dispostas em círculo para que se formasse uma roda onde todos podiam enxergar os presentes. Dissemos que estava formada a “Roda da Licenciatura”. Esta disposição das cadeiras nas aulas da Licenciatura aconteceu durante todo o curso e, se no início pareceu estranha tanto para alguns professores assim como para os alunos, depois de certo tempo ficou consolidada. Assim se, por algum motivo, os alunos chegavam antes dos professores na sala, arrumavam as cadeiras com aquela disposição.

Nesta primeira aula, a forma como ocorreu à apresentação dos professores e dos alunos também não foi como a maioria estava acostumada a proceder. Primeiro, por que estavam presentes oito (8) professores, que sentaram em “roda”, mesclados com os alunos. Portanto, durante a primeira parte da aula, quando na condição de coordenador, apresentei o curso da Licenciatura e a forma como seriam desenvolvidas as atividades, os alunos não sabiam quem era professor e que era colega na “Roda da Licenciatura”. Após o intervalo, uma das professoras se destacou da Roda e passou a conduzir as atividades de apresentação. Somente neste momento, quando a apresentação chegava a um dos professores, foi que começaram a descobrir quem era professor e quem era aluno. Nas apresentações, foi solicitado que além de se apresentar, cada um dissesse com que herói, super-herói ou personagem se identificava e qual era a virtude e a fragilidade dele. No início os alunos custaram a “se soltar”, mas no fim todos participaram sem que tenha aparentado muito penoso para eles. A professora que conduziu a atividade parecia estar muito nervosa, porém coordenou muito bem as apresentações e fez um “fechamento” muito bom da aula. No dia seguinte, por e-mail, a professora comentou a sua participação na aula

Pessoal,

Agora, analisando nosso primeiro encontro.... como foi difícil estar lá na frente. Hoje, calmamente analisando acho que eles se soltaram, falaram de seus valores, ficaram a conversar logo após o término do encontro e a tarde professores ligados ao curso de Refrigeração solicitaram comprovantes para curso em POA. Nosso vínculo vai se constituindo aos poucos....

(E-mail enviado em 09 de outubro de 2010)

Depois da aula, os professores presentes conversaram sobre o que perceberam durante a aula e a avaliação foi positiva. Todos estavam satisfeitos com a primeira aula, se sentindo “mais leves”. Havia passado o nervosismo e a ansiedade que tomaram conta de todos nós, devido à responsabilidade de lecionar em curso de formação de professores ao mesmo tempo em que estávamos, também, passando por uma formação para nos tornarmos professores de licenciaturas. Na manhã seguinte recebemos, de uma das professoras que integrava o grupo, uma mensagem que sintetizava o sentimento de todos:

Bom dia!!!! Bom sábado!

Gostei muito da primeira aula, muitooooo planejada... penso que daí vem o sucesso. Como a nossa orientadora fala e agora falamos também, formamos nos formando, pensava nisso no decorrer da aula, o quanto organizar a sala de aula e poder mostrar isso para os licenciandos é importante para a que nos propomos no curso. E o mais "legal", em grupo,

olha aí a importância do coletivo! Fico muito agradecida que vocês me acolheram no grupo mesmo não sendo mais do IF. Obrigada por me proporcionarem momentos como o dessa primeira aula!

(E-mail enviado em 09 de outubro de 2010)

Outro desafio que os “engenheiros”, professores e alunos, tiveram que superar foi à apresentação de filmes durante o período de aula³³. Para quem havia passado pelas aulas “duras” da área das ciências exatas, esse tipo de atividade se constituía em “matação de aula”. Esta constatação pode ser observada no Anexo III, quando uma das professoras presente a atividade da aula 8, na ocasião em foi rodado o filme “Tempos Modernos”, observando o comportamento dos alunos escreveu “Um filme no ambiente escolar é ócio?”.

Porém, como a mensagem transmitida pelos filmes foi trabalhada em sala de aula e em trabalhos que os alunos fizeram “em casa”, alguns modificaram a opinião que tinham em relação a filmes rodados no ambiente escolar. Fizemos mais algumas apresentações de vídeos, mais curtos, e indicamos vários filmes com temas como a educação e a sala de aula com as relações existentes entre professores e alunos. A maioria entendeu que um filme pode se constituir em um ponto de partida para iniciar um debate sobre educação.

O primeiro bimestre do Módulo I, desenvolvido entre outubro e dezembro de 2010, teve dezoito (18) aulas e, devido a forma insegura como estávamos realizando o planejamento das aulas, as atividades foram estanques. Não havia um encadeamento muito claro entre as atividades trabalhadas. Com a adoção do livro texto, o planejamento ficou mais fácil para todos os envolvidos e as aulas também.

No segundo bimestre do Módulo, também foram desenvolvidas dezoito (18) aulas, entre fevereiro e maio de 2011, sendo que nas primeiras aulas abordamos a história da educação no mundo e no Brasil. Para trabalhar este tema tínhamos no grupo um colega formado em história que assumiu algumas aulas deste conteúdo, além de outras aulas em que o conteúdo era Trabalho e Educação. Suas participações normalmente foram tradicionais ministrando aulas expositivas. Como possui muito conhecimento sobre os conteúdos que trabalhou e os alunos estão acostumados com aulas expositivas, suas aulas foram consideradas “muito boas” pelos alunos. Entretanto fugiam da proposta da Licenciatura que prevê o trabalho

³³ No Módulo I apresentamos os filmes “Narradores de Javé”, na segunda aula, para enfatizar a importância do registro escrito e o filme “Tempos Modernos”, na aula 8, quando abordamos o tópico Trabalho e Educação.

coletivo envolvendo professores e alunos na construção conjunta do conhecimento. Mas essas aulas foram importantes já que às vezes uma aula expositiva é necessária para introduzir um determinado conteúdo. Esse era o pensamento do grupo, como anotei no Diário de Campo

No início do encontro conversamos sobre a aula de hoje (eu não estava presente na aula) e, na ótica dos professores presentes a aula, embora tenha sido uma aula tradicional (expositiva), foi muito boa, pois o professor responsável pela aula demonstrou amplo domínio do conteúdo (Trabalho). Conversamos que a proposta do curso não era essa, mas concluímos que às vezes será necessária uma aula expositiva para dar início a um conteúdo. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2010)

A aula expositiva está presente como uma técnica de ensino desde meados do século XIX quando ocorreu uma difusão da escolarização e a educação passou a ser oferecida a todas as classes sociais, sepultando o ensino individual destinado aos filhos das famílias mais abastadas. Com a presença de vários alunos em uma sala de aula não era mais possível o atendimento individual e a aula expositiva passou a ser utilizada, pois atingia a um número maior de alunos. Desde então, de todas as técnicas de ensino utilizadas nos últimos séculos, a aula expositiva é a atividade mais utilizada por professores e preferida por alunos, independentemente se estão no ensino fundamental, ensino médio ou em cursos de nível superior.

No caso dos professores este comportamento é observado por que a docência é a única profissão em que, antes de ingressar em um curso de formação os futuros professores já conviveram no ambiente de trabalho, pelo menos durante doze (12) anos. Esta imersão é responsável por boa parte do que os futuros professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar. É através dos exemplos praticados pelos professores que teve no ensino fundamental e médio que, geralmente, constrói a sua história de vida escolar. Assim sendo, como a maioria dos professores com quem teve aulas utilizavam as aulas expositivas como forma de trabalhar conteúdos, o futuro professor chega aos cursos de formação de professores com uma bagagem de crenças, representações e certezas sobre como se concretiza a prática docente. No entender de Tardif (2000), esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois constatou em pesquisas realizadas com professores em início de carreira que

os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, quando

ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar (TARDIF, 2000, p. 13).

Para Freire a experiência vivenciada como aluno também é importante na formação dos professores; segundo destaca o autor

é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE, 2003b, p. 90)

Entretanto, ao assistirem uma aula expositiva onde o professor “toma conta da aula”, falando por mais tempo do que deveria e, assim, restringindo a participação dos alunos, a atividade acaba provocando comodismo e/ou passividade na maioria dos alunos. Estes se limitam a absorver o que o professor fala, sem se preocuparem em questionar o conteúdo que está sendo transmitido pelo professor. Desta forma, vai se consolidando a crença, construída no senso comum, em que “o professor é aquele que ensina e o aluno é o que aprende o que o professor ensina”.

Freire (2003a) também destaca a força das aulas expositivas no imaginário dos alunos. Para o autor, devido a uma tradição que se perpetua através dos anos, os alunos preferem um professor que utiliza o método tradicional de ensinar. Método em que predominam aulas expositivas, onde o saber e os valores são transferidos aos alunos. O professor é o sujeito do processo enquanto os alunos são os que não sabem e que escutam docilmente o conhecimento transmitido. Desta forma, Freire destaca que a ideia da função do professor e do aluno, a partir do senso comum, gera uma passividade que é perniciosa para a formação do cidadão crítico e alerta que

um dos problemas mais sérios [da educação] é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes tem dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo (FREIRE, 2003a, p. 22).

No entender de Freire “a ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos” (2003a, p. 38). Porém, o autor reconhece que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”; dependerá da forma como o professor conduz a atividade, pois mesmo em uma aula expositiva o professor pode ser crítico. Assim,

o educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas reorientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam o seu pensamento crítico ou não? (FREIRE, 2003a, p.54)

Lopes (2002) é outra autora que acredita que uma aula expositiva pode deixar de ser uma “educação bancária” quando o professor incentiva os alunos para participarem da aula, estimula o pensamento crítico dos alunos e valoriza os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula.

Para a autora, uma aula expositiva “é uma técnica de ensino semelhante às demais, apresentando vantagens e limitações, exigindo determinadas condições para ser bem sucedida” (LOPES, 2002, p. 46). Segundo a autora esta técnica mostra-se eficiente quando o objetivo é “introduzir um novo assunto do programa de ensino; permitir uma visão global e sintética de um assunto; apresentar e esclarecer conceitos básicos de determinada unidade de estudo; concluir estudos” (LOPES, 2002, p. 39).

No entender de Lopes, uma aula expositiva tradicional geralmente é verbalista e autoritária, mas poderá ser transformada em uma atividade dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do aluno se o professor favorecer a participação dos alunos durante a aula. Desta forma, a aula expositiva passará a ser uma aula expositiva dialógica, onde o professor tomando como ponto de partida a experiência dos alunos com relação ao conteúdo a ser trabalhado “valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado” (LOPES, 2002, p. 43).

Partindo desta premissa, uma aula expositiva dialógica se transforma em uma técnica que

estimula a atividade e a iniciativa dos alunos sem prescindir da iniciativa do professor; favorece o diálogo entre o professor e alunos, e dos alunos entre si, sem cair numa prática permissiva; e considera os interesses e experiências dos alunos sem desviar-se da sistematização lógica dos conteúdos previstos nos programas de ensino (LOPES, 2002, p. 47).

Trabalhando desta forma, embora o professor continue sendo o sujeito que domina o saber e transmite conteúdos aos alunos, confere ao conteúdo transmitido um caráter mais democrático, pois a forma de apresentar os assuntos a serem estudados, além da construção do conhecimento é compartilhada com os alunos.

Na Licenciatura, utilizamos a aula expositiva dialógica para introduzir um novo assunto do programa de ensino, apresentar e esclarecer conceitos básicos de determinado conteúdo a ser estudado e realizar o fechamento de determinados estudos, especialmente quando os assuntos eram desenvolvidos em grupos.

Desta forma, utilizando a aula expositiva como ponto de partida para a discussão de um assunto, registrei no Diário de Campo o comentário de uma professora presente à aula 23, realizada no dia 11 de março de 2011

No início do encontro os professores que conduziram as atividades fizeram um relato da aula anterior. Uma das professoras elogiou a forma como um dos professores trabalhou, “puxando do texto” a discussão, mas essa metodologia somente aconteceu depois do intervalo, pois no primeiro período outro professor que participou da aula “deu aula” sobre o assunto: A educação profissional de 1945 a 1990. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/0/2011)

Em outra oportunidade, depois da aula em que assistimos o filme “Narradores de Javé”, uma professora presente, ao comentar a aula enviou o seguinte relato sobre a atividade desenvolvida na aula

Numa Roda de muitos gaúchos, alguns catarinenses, outros nordestinos, travou-se uma discussão entre dois textos: o Filme Narradores de Javé e o primeiro capítulo do livro Escrever é preciso de Mario Osório Marques. Assim, após uma breve apresentação, o formador da vez começou a instigar os presentes para que falassem a respeito do filme. A ideia era elencar algumas categorias que serão aprofundadas ao longo do Curso de Licenciatura para a Educação Profissional.

Então, a cada fala de alguns colegas do Curso, o quadro ia recebendo as palavras. Estas, destacadas em elipses eram linkadas umas às outras na medida em que seus significados interferiam e eram interferidos em cada categoria. Desse modo, transcorreu a primeira parte do encontro, com uma discussão leve (ou densa?), mas anunciando o que está por vir neste Curso.

A articulação com o texto foi feita a partir de intervenção dos colegas formadores com diferentes aspectos relacionados com as categorias elencadas. E por fim, várias foram as frases ditas que com certeza fertilizaram nossas mentes e permitiram que não saíssemos daquele encontro do mesmo jeito que chegamos.

(e-mail enviado em 19 de outubro de 2010)

Em outra oportunidade, após um trabalho realizado em grupo onde os alunos fizeram uma resenha do texto “Conversas sobre o Ofício de Mestre”, do Miguel Arroyo, duas professoras que participaram da atividade se pronunciaram da seguinte forma

(Professora 1) Vou relatar o início...O Loureiro sugeriu que cada grupo trocasse sua resenha com outro grupo. Eles leram e fizeram sugestões. Achei bem produtiva a atividade, pois depois no relato do grupo eles mostraram o que se entendeu do texto, angústias da docência, etc, etc...teve até crítica a proposta de ciclos da Escola Plural, que gerou um

debate. Durante os relatos dos alunos os professores formadores fizeram boas colocações sobre a história da educação.

Ainda percebo que é uma caminhada e um desafio do nosso grupo com essa proposta, a palavra mais apontada foi a paciência e uma das categorias foi crenças em educação. Também continuou-se na tecla que ser professor é dom, mesmo com uma professora dizendo que não (palavras deles)...daqui a Professora 2 completou...

(Professora 2) Eu fiquei em sala de aula no integrado até as 10:00hs, mas a partir desse horário fui para a licenciatura. Quando cheguei, o professor responsável pela atividade estava finalizando sua fala, pela reação dos alunos (atenciosos e participativos) me pareceu que foi bem interessante o encontro enquanto eu estava ausente. Após o intervalo, Eu li cada característica que os alunos escreveram nos papéis, as mesmas eram referentes a o que representa ser docente ou docência. Apareceram palavras bem interessantes, depois acredito que Loureiro irá relatar. Uma professora colocou-as no quadro e em seguida Loureiro falou um pouco sobre cada uma delas. Depois a professora que havia colocado as palavras no quadro, junto com os alunos, categorizou-as, a partir daí debatemos alguns aspectos inerentes a docência e procuramos articular com o texto. Tentei puxar algumas discussões referentes ao texto, mas percebi que já estava esgotado. Algumas falas nossas e deles foram bem interessantes, em outros momentos percebi que eles ficaram dispersos, acredito que alguns ainda não perceberam que a fundamentação teórica já iniciou, mas é uma pequena minoria.

(e-mail enviado em 01 de novembro de 2010)

Desta forma, nas aulas da Licenciatura, em algumas oportunidades recorreremos às aulas expositivas, porém, na perspectiva apresentada por Lopes (2002), foram aulas expositivas dialógicas, pois sempre incentivávamos os alunos para participarem das discussões referentes aos assuntos tratados ou para, com suas experiências e conhecimentos, construir coletivamente o conhecimento que emergia da discussão.

Quando terminaram as aulas do primeiro bimestre, em dezembro de 2010, nos reunimos para fazer uma avaliação do que tínhamos realizado até aquele momento. Concluímos que havia dificuldades nos planejamentos das aulas e resolvemos adotar livros texto para trabalhar os conteúdos, na tentativa de facilitar o planejamento e, conseqüentemente, as aulas; o que de fato aconteceu. Mas, havia outra preocupação por parte do grupo: a pouca participação por grande parte dos alunos, pois não eram assíduos, não realizavam as leituras sugeridas para serem discutidas nas aulas, não faziam as tarefas solicitadas e as participações nas discussões na sala de aula, quando ocorriam, eram da base do “achismo”.

Em uma tentativa de mobilizar os alunos para participarem das atividades propostas na sala de aula, em um encontro de planejamento do segundo bimestre da Licenciatura, realizado em fevereiro de 2011, resolvemos dividir a turma em

duplas para apresentar seminários sobre o conteúdo que faltava para encerrar o Módulo. Um dos professores presentes discordou da metodologia, pois, para ele “os alunos podem reclamar que serão eles que darão as aulas e também acho que o conteúdo ficará muito superficial” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/02/2011). Colocada em discussão, a maioria se posicionou favorável à metodologia dos seminários. Porém ficou o alerta para que a atividade não ficasse como uma tarefa que seria realizada superficialmente. Saímos do encontro com a incumbência de organizarmos um roteiro; depois de várias sugestões, através do correio eletrônico, na semana seguinte uma das professoras organizou as sugestões e, por e-mail, enviou orientações que, aprovadas por todos, foram apresentadas aos alunos, e serviram de base para a preparação dos seminários

Olá pessoal!!!

Anotei como orientações para o seminário, os seguintes tópicos:

- O planejamento da discussão do capítulo, sob responsabilidade da dupla, deverá prever o tempo de um turno de aula;
- A dupla deverá dialogar com o(s) professore(s) responsável(eis);
- A dupla deverá lançar questionamentos sobre o texto de sua responsabilidade e instigar a discussão entre os colegas;
- A dupla deverá relacionar o capítulo com as tendências pedagógicas;
- No final de cada encontro os alunos deverão, individualmente, produzir uma síntese sobre o capítulo apresentado para compor o portfólio.

Acho que era isso!!

Bjs e até amanhã!!

(e-mail enviado em 28 de fevereiro de 2011)

Porém, mesmo com as orientações para a realização dos seminários e com a supervisão de um professor, as aulas em forma de seminários não foram uma experiência bem sucedida, pois as primeiras apresentações deixaram muito a desejar. Os seminários foram apresentados por duplas e deveriam ter no máximo uma hora de duração para que, após a apresentação, fosse realizada uma discussão do assunto apresentado. A maioria dos grupos apresentou na forma de aula expositiva, no Power Point, sendo visível que cada um sabia apenas o assunto da sua parte. Além disso, ocupavam um tempo maior do que estava previsto, o que não permitia a discussão do assunto. Mesmo com as orientações dos professores responsáveis por cada um dos assuntos e com o pedido para que seguissem o roteiro para a apresentação dos seminários, na prática pouco mudou. Cada um dos alunos se apropriou somente do assunto que era de sua responsabilidade e, em algumas apresentações, a dupla dividia o assunto que deveria apresentar e cada um preparava apenas o seu conteúdo fazendo com que a apresentação se tornasse

truncada. Depois dessa experiência que não atendeu as nossas expectativas, desistimos de realizar seminários com essa turma.

Analisando o porquê dos seminários não terem correspondido ao que esperávamos, podemos levar em consideração várias hipóteses, porém sem esquecer que o sucesso de um seminário depende tanto da participação dos alunos, assim como a dos professores.

Para Veiga, em um sentido amplo, seminário é sinônimo de um congresso científico, cultural ou tecnológico, onde um grupo de pessoas relativamente grande se reúne com o propósito de estudar um tema ou questões específicas de determinada área. Sob a coordenação de uma comissão de autoridades no assunto e, no sentido restrito, o seminário “visto como técnica de ensino é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso” (VEIGA, 2002, p. 107).

Sendo uma técnica de ensino, na apresentação de um seminário, tanto pode se utilizar a exposição oral, auxiliada ou não por tecnologias de apoio como, por exemplo, o Power Point e vídeos que tratam do assunto estudado, como também pode se utilizar a discussão e o debate para estudar o conteúdo proposto.

No entender de Veiga, os seminários adquirem um enfoque crítico e criativo quando, “tanto o professor como os alunos deixam de serem sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas” (VEIGA, 2002, p. 104).

Porém, quando a atividade se transforma em uma troca simples, onde o aluno vira o professor, geralmente dando uma aula expositiva, mesmo que utilize recursos midiáticos, o seminário não atinge seus objetivos, ou seja, não estimula o aprofundamento do estudo de um determinado tema ou conteúdo. Neste caso, quem não preparou o seminário não aprende, pois normalmente os seminários abordam os assuntos superficialmente, além de não serem apresentados com clareza por parte dos responsáveis. Portanto, “a técnica está sujeita ao fracasso quando o professor não desempenha adequadamente sua função e quando os alunos não assumem com responsabilidade seus encargos” (VEIGA, 2002, p. 110).

Como propõe Veiga (2002), para que a técnica do seminário obtenha êxito, o professor responsável pela condução do seminário tem a tarefa de aprofundar o assunto, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o aluno e encaminhar conclusões.

Acredito que nos seminários da Licenciatura, houve uma conjunção de fatos que determinaram atividades que ficaram aquém do que estávamos esperando; em primeiro lugar, por que não houve uma condução das atividades mais diretiva por parte dos professores e em segundo lugar, por que os alunos não assumiram a preparação dos seminários como deveriam. No meu entender, os professores foram omissos nesta atividade porque aquela era uma turma especial, como veremos no próximo item – Uma turma especial: alunos & colegas.

Quando elaboramos o projeto da Licenciatura e entrou em discussão quem seria o Público Potencial que poderia cursar a Licenciatura, entendemos que os candidatos a uma vaga no curso deveriam ser profissionais com formação em áreas compatíveis com as dos cursos ofertados pelo IFRS-RG, pois assim não teríamos dificuldades para o oferecimento dos estágios. Também entendemos que deveríamos dar prioridade aos profissionais que já atuavam ou pretendiam atuar como docentes na educação profissional. Portanto, no entendimento dos professores que elaboraram o projeto da Licenciatura, o curso foi estruturado para atender, preferencialmente, profissionais que atuam na educação profissional de nível médio e que não possuem a habilitação legal para exercer a profissão docente. A seguir, consideramos os casos de profissionais graduados em cursos que não habilitam para o magistério, e atuam profissionalmente em suas áreas de formação, mas que pretendem se habilitar para ocupar uma vaga como professores de escolas técnicas.

Tanto num caso, como no outro, os candidatos em potencial para cursarem a Licenciatura são profissionais que já possuem ocupação profissional, além das atividades familiares. Acrescentando a estas atividades as aulas da Licenciatura haveria uma restrição no tempo que teriam disponível para a realização de leituras e trabalhos propostos. Por esse motivo, consideramos que determinada parte da carga horária da Licenciatura seria destinada para essas atividades. Desta forma, analisando conteúdos e programando tarefas que objetivam a preparação dos alunos para participarem das aulas, tais como leituras de textos trabalhados em

aula, resenhas de artigos, preparação de seminários, escrita do TCC e relatórios de Estágio, além da construção de portfólio relatando todas as atividades realizadas durante o Estágio, decidimos por destinar vinte e seis por cento (26%) da carga horária das atividades de cada módulo para realizações de tarefas “em casa”.

Portanto, no Módulo I, das cento e quarenta e seis (146) horas previstas para as aulas, trinta e oito (38) horas foram destinadas para os alunos realizarem tarefas “em casa”. Para registrar as atividades realizadas fora da sala de aula, optamos pela utilização da plataforma Moodle.

O primeiro passo para utilizarmos a plataforma Moodle aconteceu na aula 4, realizada no dia 22 de outubro de 2010 quando convidamos o professor responsável pelos cursos ofertados a distância pelo Colégio para apresentar aos alunos da Licenciatura a plataforma e como poderíamos utilizá-la. Nesta aula aproveitamos para realizar o cadastramento de todos os alunos e professores. A partir deste momento passamos a contar com duas professoras administrando as atividades desenvolvidas naquele ambiente. Quando alguma delas descobria alguma novidade, logo compartilhava com os demais, sempre tentando facilitar o acesso e incentivando a utilização da plataforma.

1) Rodantes,

Coloquei no Ambiente o Monumento do Pátio da Escola. Nesse exercício descobri uma maneira de enviar arquivos com mais de 2 MB (enquanto não aumentam a capacidade) e quero compartilhar com vocês, é enviando em PDFnão precisei diminuir os slides....

Abraços

2) Oi querida!

Já te disse hoje que és demais!!!!???

Obrigada e um abraço,

PS: lembrando aos atrasados em enviar os arquivos para postar que o ambiente deve estar "tinindo" até o dia 17, quem sabe antes... (risos)

(e-mails enviados em 07 de dezembro de 2010)

O incentivo para que tanto os alunos, assim como os professores utilizassem a plataforma esteve presente desde que adotamos esta ferramenta como uma forma de registrar as tarefas realizadas pelos alunos fora da sala de aula. Sempre que havia a oportunidade as professoras, entusiastas da plataforma se pronunciavam:

Queridos!

Que bom que o encontro foi bom.

Concordo com o que foi dito sobre o ambiente.

Penso que temos muitas tarefas a fazer e que podemos nos organizar:

- 1) organizar o ambiente. Devemos colocar os planos de cada aula e o material usado, se for o caso, como os slides, acho que no Fórum não fica bem;
- 2) temos que acompanhar o ambiente para ver e fazer o levantamento do que está ocorrendo. Vários perfis estão incompletos, vários não tem foto, inclusive alguns (entre nós também) NUNCA entraram no ambiente, quando vi sábado dia 30/10;

(e-mail enviado em 01 de novembro de 2010)

Mas, apesar de todo o incentivo e, também, da acolhida por parte dos alunos da plataforma Moodle, esta ferramenta não foi utilizada em sua potencialidade, pois recursos como o *fórum* de debates e o *chat* de conversação não tiveram continuidade e acabaram por não serem mais utilizados. Outro recurso que também não se mostrou eficiente foi o envio de mensagens aos alunos, provavelmente porque não adquiriram o hábito de acessar a plataforma diariamente. Assim, a forma mais rápida que os professores tinham de entrar em contato com os alunos era através do correio eletrônico.

No entanto, a plataforma Moodle, mesmo não sendo utilizada na sua plenitude, se constituiu em uma ferramenta importante para o desenvolvimento da Licenciatura porque foi utilizada como um mural onde foram “dependurados” os planos de aulas, o projeto do curso, apresentações em Power Point, legislações e textos utilizados nas aulas, calendário de atividades, entre outras informações. Mas a principal contribuição da plataforma foi a de servir como depositária de todo o material produzido pelos alunos durante o período disponível para realizarem as tarefas “de casa”. Assim, através das participações dos alunos no ambiente Moodle, postando as tarefas solicitadas pelos professores, foi que foram validadas as horas de trabalho realizadas fora da sala de aula.

Foi desta forma que transcorreram as aulas do Módulo I da primeira turma da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica, no IFRS-RG, entre os meses de outubro de 2010 e maio de 2011. Inicialmente com bastante insegurança, tanto para realizar o planejamento, como para ministrar as aulas. Acredito que isso foi devido ao fato de que éramos dez (10) professores, mesmo experientes, mas realizando atividades coletivas que se constituíam em novidade para todos. Esse primeiro momento aconteceu com aulas expositivas, mas dialógicas, pois os alunos eram mobilizados para participarem. Também ocorreram aulas onde passamos filmes aos alunos, o que foi uma novidade para a maioria dos participantes – professores e alunos. No segundo momento, as aulas foram em forma de

seminários apresentados pelos alunos, com a supervisão dos professores. No meu entender, não atingiram os objetivos planejados, pois ocorreu omissão da condução dos seminários por parte dos professores e falta de comprometimento por parte dos alunos. Desta forma, a maioria das apresentações realizadas pelos alunos se constituiu em aulas expositivas, sem aprofundamento do assunto que estava sendo apresentado.

Também utilizamos a plataforma Moodle, que acabou se constituindo em um “mural” onde foram “dependuradas” diversas informações do que ia acontecendo no decorrer das aulas e em um “armário” onde foram “arquivadas” as tarefas realizadas pelos alunos.

Esta foi a primeira etapa do nosso aprendizado na busca de obter a práxis necessária para nos tornarmos formadores de cursos que formam docentes para atuar no ensino profissional. Acredito que, mesmo com os percalços que ocorreram durante as atividades de funcionamento do Módulo I, a experiência foi válida, pois através da reflexão coletiva dos fatos ocorridos até aquele momento, “corrigimos a rota” para dar continuidade ao projeto da Licenciatura e agregamos experiência a nossa prática docente enquanto nos tornávamos formadores.

5.3 As relações com os alunos

Quando se fala em Aula temos que ultrapassar a ideia em que o conceito de aula fica restrito ao espaço físico onde se desenvolve as atividades escolares, ou seja, a sala de aula. Além dos conteúdos e das metodologias utilizadas, a Aula envolve também as relações humanas e sociais entre os professores e os alunos envolvidos no processo, proporcionando um conjunto de experiências e interações interpessoais que facilitam, ou dificultam, a construção do conhecimento através de um projeto colaborativo envolvendo professor e alunos. Uma autora que acredita nesta afirmação é Veiga, pois no entender da autora, a Aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (VEIGA, 2012, p. 8). Sendo assim, continua a autora, “a aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor

e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço de formação humana e de produção cultural” (VEIGA, 2012, p. 8).

Portanto, na profissão docente o profissional precisa estar atento a dois fatores para obter sucesso: o domínio do conteúdo com que vai trabalhar e o gerenciamento das relações interpessoais que ocorrem na sala de aula, do professor com os alunos e dos alunos entre si. No meu entender, este segundo fator é o mais decisivo para que o professor obtenha êxito na tarefa de preparar uma turma de alunos para que atinjam os objetivos que almejam, em qualquer curso ou adiantamento. Assim sendo, além do professor se preparar para conduzir e orientar o processo de ensino, se apropriando do conteúdo, escolhendo a metodologia apropriada e as estratégias adotadas para cada conteúdo, também precisa ter um relacionamento dialógico e plural com os alunos, pois somente assim, combinando uma atividade agradável com boas relações, é que conseguirá motivar os alunos para a aprendizagem.

Um autor que ressalta a importância do bom relacionamento entre professor e alunos no processo pedagógico é Moran. Ele sustenta que para avançar na direção de um conhecimento que integre todas as dimensões do ser humano

é necessário criar um clima de empatia no processo pedagógico – dirigentes, professores, alunos e pais – principalmente, entre professores e alunos, aceitando plenamente cada aluno como ele é, eliminando barreiras possíveis, aproximando-se o máximo deles, enfatizando o positivo, o desenvolvimento da autoestima (MORAN, 1993, p. 28).

Porém, não podemos nos imaginar apenas como amigos dos alunos, sem nos preocuparmos com a formação do aluno, tanto técnica como humana. Assim, o professor não pode se ver como “missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo, tudo, menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino” (ALMEIDA, 1986, p. 148). O autor defende esta posição acreditando que a classe dominante ao inculcar essa ideia na sociedade, pretende a um só tempo “equacionar dois problemas: o da não aprendizagem do aluno e o da não habilitação do professor”. Desta forma, os professores ao abdicarem da tarefa de ensinar “se enfraquecem como classe profissional e negam às classes dominadas [os alunos] os instrumentos de reivindicação social” (ALMEIDA, 1986, p. 149).

Freire (2003c) também alerta para essa armadilha ideológica de esvaziar a profissão docente adocicando as professoras com a imagem da tia, na tentativa de amaciar a sua capacidade de luta. Para o autor, o discurso autoritário defende que quanto mais bem comportada for a professora-tia, melhor para a formação de seus alunos-sobrinhos, pois para dar continuidade as ideias dominantes a escola tem que se tornar um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender visando a preservação do *status quo*. Por esta razão, Freire defende que os professores têm que defender a profissão docente, pois

ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 2003c, p. 11 – grifos do autor)

Freire entende que “o processo de ensinar, implica o de educar e vice-versa” e quem tem ousadia para querer “se fazer professora, educadora” tem que ter “a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola” (FREIRE, 2003c, p. 11).

Rios ajuda a ampliar esta ideia ao afirmar que

a ideia de que o professor é *antes de tudo* um amigo traz guardada a negação de que ele é, como professor, antes de tudo *um profissional* que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que se estabelece entre ele e os alunos, mas que se torna amigo em virtude do que faz como professor (RIOS, 2012, p. 77 – grifos da autora).

Concordo com Almeida (1986) e Freire (2003c) quando defendem que o professor é, antes de tudo, um profissional responsável pelo ensino, mas que, ao mesmo tempo, deve lutar por seus direitos. No entanto entendo que o ensino não se dá independente da educação, pela qual o professor também tem a sua parcela de contribuição, como ensina Freire. Além disso, acredito na afirmação de Moran (1993) de que um clima ameno estabelecido na sala de aula facilita o processo pedagógico. Para estabelecer um clima propício ao aprendizado o professor tem que ser aberto ao diálogo e ser amigo dos alunos, mas não o amigão sem o compromisso com o ensinar. E sim o professor que se torna amigo de seus alunos a partir de sua atuação como professor comprometido com a educação, como propõe Rios (2012), pois acredito que os profissionais e os cidadãos formados por uma instituição de ensino são o resultado da atuação dos seus professores.

No Módulo I da Licenciatura, os professores envolvidos com as atividades docentes eram todos muito experientes, contando vários anos de convívio com alunos adolescentes nos cursos diurnos e adultos nos cursos noturnos, portanto, sabedores de que o bom relacionamento com os alunos favorece o aprendizado e torna mais prazerosas as atividades na sala de aula. Sendo assim, foi com esse espírito, e abertos ao diálogo, que começamos as aulas do curso.

Vários são os autores e pesquisadores que apontam o bom relacionamento entre professor e alunos como ponto de partida para o sucesso de um curso ou disciplina. Tardif, através de pesquisas realizadas, observou que

o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências. A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo (TARDIF, 2000, p. 15).

Portanto, a partir dos resultados da pesquisa realizada por Tardif (2000), entendo que a motivação dos alunos para se concentrarem nas atividades propostas pelo professor passa pelas interações interpessoais que ocorrem dentro da sala de aula e o início deste relacionamento acontece no momento em que o professor passa a conhecer os alunos e estes, o professor. Se o professor conhece os alunos, sabe suas motivações para frequentar o curso e a disciplina e tem indícios de suas vidas fora da escola, recolhe subsídios que facilitam o andamento da aula. Pois tem condições de saber como motivar o grupo para que se concentrem em determinada tarefa, é capaz de dar atenção diferenciada a certos alunos da turma, acompanha a evolução dos alunos, percebe qual a metodologia mais adequada para fazer com que os alunos compreendam e aprendam um determinado conteúdo, além de criar um ambiente adequado para desenvolver as atividades da sala de aula.

Diante disto, conhecer os alunos é o ponto de partida para se obter êxito na educação, como propõe Freire, pois, para o autor

é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 2003c, p.105).

Acreditando que o primeiro passo para o bom andamento das atividades docentes é proporcionar um clima ameno para as relações interpessoais que ocorrem na sala de aula e que esta situação inicia com os envolvidos se

conhecendo, a partir da primeira aula da Licenciatura começamos as apresentações, dos professores e dos alunos. Através desta atividade descobrimos que a primeira turma da Licenciatura ofertada pelo IFRS-RG em que se formariam professores licenciados para atuar no ensino profissional era constituída, quase totalmente, por alunos que além da graduação haviam cursado mestrado ou doutorado em suas áreas de formação.

Portanto, era uma turma diferenciada, constituída por alunos que possuíam um nível intelectual elevado e estavam habituados a estudar. *Não tem amador!* Comentou um professor ao sair da aula em que foram realizadas as apresentações dos alunos.

Como em um primeiro momento não é possível saber tudo sobre os personagens envolvidos nas atividades da sala de aula, à medida que as aulas iam acontecendo foram surgindo situações que favoreceram ampliar o conhecimento do grupo. A primeira situação que nos surpreendeu e determinou uma modificação no planejamento das aulas aconteceu na aula 4, em 22 de outubro de 2010, em que a atividade planejada foi a apresentação da plataforma Moodle e suas possibilidades. Depois de uma apresentação teórica, quando passamos aos exercícios práticos, observamos que os alunos, acostumados com os recursos da informática, também conheciam a plataforma Moodle, inclusive alguns deles utilizavam como ferramenta nas suas aulas ou haviam utilizado como alunos nos cursos de pós-graduação que cursaram. Assim, uma atividade que a princípio estava prevista para ser desenvolvida em quatro (4) aulas, ficou restrita a uma única aula, pois não havia sentido em estender a atividade para alunos que já conheciam aquele conteúdo. Desta forma, tivemos que refazer o planejamento das aulas devido a desconhecer o potencial dos alunos da Licenciatura acerca do conhecimento da plataforma Moodle.

Na aula 8, dia 12 de novembro de 2010, passamos para os alunos o filme “Tempos Modernos” do Charlie Chaplin e uma das professoras presentes observou e anotou o comportamento dos alunos antes e durante o filme e utilizando o recurso da metáfora escreveu “Um filme no ambiente escolar é ócio?”, encerrando o texto com o parágrafo:

Na escola como no cinema mudo os atos falam mais que palavras, têm seu ritmo próprio, cheio de situações inusitadas. Assim, construímos nossas aprendizagens em diferentes rodas, aprendemos e ensinamos num

movimento cinético onde nosso sonho é nossa vida! (Um filme no ambiente escolar é ócio? – Anexo III)

Concordando com a mensagem do texto, outra professora se pronunciou por e-mail

Oi pessoal!
 Muito bom o relato...
 Obrigada... teu olhar atento, já mostra-nos que o professor não pode se limitar a ouvir sua própria voz numa aula, deve estar atento a tudo: silêncios, movimentos, olhares...
 Vejam a importância do registro nessa perspectiva de nos formarmos ao formar e se habilitem... O caderno está incompleto... faltam os 2 primeiros registros e agora o último!
 Um abraço!

(e-mail enviado em 17 de novembro de 2010)

Este comportamento por parte do professor em estar atento aos gestos, atitudes e palavras dos alunos para entender se seu trabalho esta sendo aceito pelos estudantes, também é proposto por Freire ao afirmar que

devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2003b, p. 97 – grifos do autor).

Porém, quando o professor inicia um relacionamento com os alunos , tem que levar em consideração que, historicamente, na sala de aula tradicional existe uma constante disputa do poder entre o professor e os alunos com o objetivo de determinar quem controlará o processo. Os alunos tentam manipular o professor para obter vantagens como, por exemplo, diminuição dos períodos de aula, diminuição no número de tarefas, avaliações mais brandas, menos conteúdos, entre outras. No caso da Licenciatura não poderia ser diferente, pois todos, professores e alunos, até aquele momento tinham como modelo de ensino o modelo tradicional.

O primeiro levante dos alunos da Licenciatura ocorreu na aula 7 quando começaram a questionar por que ao invés da Licenciatura não foi feito um curso de especialização, pois, como disse um aluno, “*em caso de concurso a especialização é pontuada*” e outro aluno afirmou que “*do ponto de vista profissional e de currículo a Licenciatura não acrescentaria muito*”. Continuaram com as reclamações quanto às tarefas propostas (leituras, resenhas, seminários, etc.), elaboração do TCC e

realização do Estágio. Tudo era motivo de reclamação, onde a principal justificativa era a “falta de tempo”. Os professores presentes tomaram posição, contestando as reclamações através de justificativas fundamentadas na proposta do curso e na contrapartida dos alunos, mas mesmo assim alguns professores se mostraram desconfortáveis com a situação que foi criada pelos alunos e uma das professoras, realizando uma reflexão sobre o episódio escreveu a história “A saia justa”, que se encontra no Anexo I.

Embora, em um primeiro momento, os alunos aceitassem as justificativas que apresentamos na aula 7, toda vez que havia a solicitação de alguma tarefa, voltavam as reclamações, especialmente sobre a falta de tempo para realizá-las. Foram tantas as reclamações que, ao final do Módulo, uma das professoras chegou a sugerir, no encontro de planejamento, que aumentássemos as tarefas à distância, diminuindo os encontros presenciais, o que foi rechaçado pelos demais professores, pois se cedêssemos às reclamações não estaríamos seguindo o projeto e demonstraríamos que, também, não estávamos acreditando no nosso trabalho.

Outra reclamação dos alunos foi quando tiveram que iniciar o TCC, pois além da falta de tempo, também questionaram o tema da primeira escrita. Seguindo o projeto da Licenciatura que previa a elaboração do TCC a partir do Módulo I e a primeira escrita contando o caminho trilhado por cada um dos alunos até chegarem ao ensino profissionalizante, encontramos grande resistência por parte dos alunos, pois, no entender deles, contar a história de vida na Educação Profissional “não tinha nada a ver” com a pesquisa que seria realizada. Acredito que esta resistência ocorreu por que alguns dos alunos da Licenciatura já possuíam mestrado e outros, doutorado. Porém todas as pós-graduações obtidas na área das ciências exatas ou da saúde, onde não houve a necessidade de escreverem um memorial descritivo. Assim, nossa tarefa como professores e orientadores dos TCCs foi a de procurar justificar a necessidade de se conhecer o pesquisador, através da sua história de vida, pois a pesquisa qualitativa difere da quantitativa que, todos eles, já haviam feito, ou seja, na área das ciências humanas, o leitor do texto deve saber de onde o autor está “falando”.

Quando terminamos o primeiro bimestre, fizemos uma análise das atividades até aquele momento e concluímos, entre outros acontecimentos, que não estávamos conseguindo motivar alguns alunos a participarem das atividades propostas para as

aulas. Assim, ao prepararmos as atividades do segundo bimestre, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos da Licenciatura, resolvemos trabalhar sobre a forma de seminários. Dividimos a turma em 16 grupos com dois alunos em cada grupo e distribuimos conteúdos para as duplas apresentarem sob a forma de seminários; cada dupla escolheu o assunto que deveria apresentar. Estabelecemos que para cada assunto houvesse um professor responsável para auxiliar os alunos na preparação da aula e que cada aula deveria ser dividida em duas partes: uma com a apresentação do conteúdo e, a seguir, a discussão deste conteúdo pelos alunos e professores presentes. Porém as apresentações não saíram como gostaríamos que tivessem acontecido. Comentamos com os alunos, no âmbito das relações professores e alunos-colegas, mas não houve melhoras significativas nas apresentações, parte pela omissão dos professores, não exigindo mais o comprometimento dos alunos, parte pelo desinteresse demonstrado pelos alunos, mas, também, porque os alunos não sabiam como proceder durante as apresentações.

As apresentações dos seminários, na maioria das vezes, apontavam para o não comprometimento dos alunos com a Licenciatura, com os professores e com os colegas, pois foram realizadas com displicência. Estes procedimentos acabaram por causar um mal estar em alguns professores que ficaram decepcionado e irritados com os alunos. Uma das professoras chegou a solicitar uma reunião extraordinária para tratar do assunto. Anotei no Diário de Campo:

Esse encontro foi solicitado pelos professores depois das apresentações dos alunos no seminário sobre as Tendências filosóficas das práticas escolares, pois alguns alunos apresentaram “sua parte” com displicência e falta de interesse, além de percebermos que, mesmo o trabalho sendo em grupo, a maioria somente tinha lido a “sua parte”, não tendo conhecimento do todo.

Conversamos sobre motivação e avaliação e concluímos que antes da próxima aula, sexta-feira, deveríamos realizar outro encontro, que ficou para quinta-feira às 16h, com a finalidade de esclarecermos alguns pontos como avaliação e respeito aos colegas e professores na hora das apresentações de trabalhos. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2011)

Assim, a displicência e a falta de respeito, de alguns alunos, para com professores e colegas ao apresentarem os seminários suscitaram momentos de turbulência nas relações professores-alunos. Mas em meio ao que alguns professores definiram como “*total falta de interesse para com a Licenciatura*” devido a postura de alguns alunos ao apresentarem os seminários, observamos que os

alunos também deixavam a desejar quanto à apresentação no Power Point e não sabiam elaborar questões para conduzir um debate sobre o assunto. Depois de verificarmos tais deficiências, concluímos que “*temos que ensiná-los*” como disse uma professora da Licenciatura. Desta forma, agendamos para o Módulo III, nos seminários integradores um espaço para tratar apenas de técnicas de apresentação de aulas e trabalhos.

Na construção de situações que favoreceram um ambiente propício para desenvolvermos as atividades da Licenciatura, começamos perceber que nem todos os alunos matriculados estavam indiferentes ao que era proposto como atividade, especialmente em sala de aula. Os posicionamentos de alguns alunos foram se modificando com o desenrolar das aulas, pois no início das atividades da Licenciatura havia uma desconfiança e rejeição em relação ao curso, mas quando começaram a entender a proposta do curso, passaram a participar das tarefas propostas para as aulas de maneira prazerosa.

Na aula 12, realizada em 26 de novembro de 2010, dividimos os alunos em quatro (4) grupos e cada grupo realizou a leitura de um texto que apresentava um período da educação – Rousseau, Dewey, Durkheim e Freire – a seguir, cada grupo apresentou as ideias do autor sobre educação para o grande grupo. Em cada grupo havia um professor e o resultado foi bastante promissor, em termos de envolvimento dos alunos com a aula como pode ser observado através dos comentários feitos através do correio eletrônico:

1) Oi,

Foi um espetáculo a aula de sexta, percebi um envolvimento maior de todos. Havia uma sede por conhecer as teorias da Educação, a filosofia... os pensamentos.... percebi isso nos pequenos grupos e na grande roda de discussão.

No grupo que estava do Dewey saiu a questão do instrucionismo, é essa a proposta né? Discutirmos, escola formal, não formal, informal, educar, instruir, etc. etc.....é isso? Abraços

2) Olá!!!

Assim como os relatos dos colegas anteriores, tb percebi um envolvimento maior do grande grupo na discussão...

O grupo do Rousseau, discutiu bastante sobre o autor... Adorei, pq eles buscaram entender a história de vida do Rousseau para tentar entender os motivos que o levaram a propor suas ideias (O que já é um grande passo, na minha opinião!).

Alguns tiveram dificuldade com a leitura proposta, mas mesmo assim se envolveram no debate buscando maiores entendimentos... Levei mais material sobre o autor para quem tivesse interesse (pensando naqueles que já tivessem realizado suas leituras em casa) e, para minha surpresa, todos leram!

Um aluno, logo depois da sua leitura individual falou: "*Bah, mas isso é muita viagem!*", no fim, antes de colocarmos as ideias nos slides, retomou sua fala: "*É... discutindo com o grupo, fica mais fácil de compreender... Agora pensando, dá pra ver bastante as influências dele.*"

Outra aluna, entrou em conflito com a incoerência: abandonar os filhos e escrever sobre educação. Mas, depois disse: "*até da pra entender, olha a história dele.*"

Outros alunos, adoraram a discussão e problematizaram muito...

Enfim, acredito que foi um encontro muito legal, pelo envolvimento das pequenas rodas e o grande grupo. Estou encantada!

Fiquei ainda mais fascinada pela exposição de outra aluna sobre Freire... Que espetáculo!

Bem pessoal... essas foram as minhas impressões sobre o encontro. Abraços a todos e até +

- 3) Eu também gostei de tudo, e eles perceberam que existe teoria e fundamentos nas coisas da educação e que não existem verdades absolutas.

Penso que foi o início de uma quebra de paradigmas. Um trabalho com objetivo, produtivo e ao mesmo tempo, leve e bom de fazer. Foi descontraído também. Com as falas dos "professores", fica claro que não tem amador ali. Portanto, gostei muito. Abraço

(e-mails enviados em 27 de novembro de 2010)

Outra atitude de alunos que favorece o estabelecimento de um clima amistoso na sala de aula é a participação nas atividades propostas pelos professores, que desta forma, entendem como aprovação do seu trabalho. Na Licenciatura, notamos que as aulas onde os alunos participavam mais eram aquelas que envolviam algum assunto que já possuíam algum conhecimento devido a um envolvimento passado como alunos ou mesmo como professores. Assim na aula 24, de 15 de março de 2011, quando o assunto debatido foi o sistema S de educação (SENAI e SENAC) e a abordagem foi a metodologia de ensino adotada e a relação destas entidades com o governo federal, houve contribuições com complementação de informações e questionamentos sobre pontos que desconheciam. Ficamos satisfeitos com as participações, pois observamos que o assunto despertou o interesse dos alunos por aquela aula da Licenciatura.

Ao final do primeiro bimestre houve um fato que consideramos positivo para o encaminhamento de um clima amistoso no relacionamento entre os professores e os alunos; um aluno, espontaneamente, declarou que antes das aulas começarem comentou "*esta Licenciatura só vai servir para sujar o meu currículo*", mas que depois, com o desenrolar das aulas e da forma que vínhamos conduzindo as atividades, passou a perceber que o curso estava ajudando na preparação para o

exercício do magistério. Esta declaração, de aprovação do nosso trabalho, foi muito bem recebida pelos professores que estavam trabalhando na Licenciatura.

Assim ocorreram as relações entre os professores e os alunos, durante o Módulo I, da primeira turma da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG, alguns momentos de tensão, outros de desânimo e, também, alguns momentos de esperança de que a formação que estávamos oferecendo estava “no caminho certo”.

Apesar de nos sentirmos chateados e desanimados com o comportamento de determinados alunos que não demonstravam interesse nas aulas, nunca deixamos de acreditar que estávamos “*plantando uma semente*”, como afirmou uma professora, para que, em um futuro que esperamos que não seja distante, floresça tornando a educação mais dialogada no Colégio.

5.3.1 Uma turma especial: alunos & colegas

Os professores que elaboraram o projeto da Licenciatura e iniciaram as atividades do Módulo I, assim como os novos professores que se agregaram a Comunidade Aprendiz que coordenava as atividades do curso, sempre trabalharam no modelo tradicional de ensino, ou seja, estavam acostumados a “dar aulas”. Como a proposta de trabalho na Licenciatura foi de romper com o modelo tradicional visando uma participação efetiva dos alunos, inicialmente, isso ocasionou um pouco de insegurança aos professores envolvidos com a sala de aula. Mas à medida que o tempo foi passando o desafio foi superado, embora não houvesse grande contribuição por parte dos alunos.

Havia um número considerável de alunos que não participava das atividades propostas, pois não faziam os “temas de casa”, ou seja, as leituras recomendadas para discussão nas aulas. Assim, a participação destes alunos ficava na base do “achismo”, isto é, baseada no senso comum. Além de não fazerem “os temas de casa”, alguns alunos também chegavam atrasados para as aulas, saíam mais cedo, não compareciam as aulas, nem aos encontros de orientação do TCC e do Estágio e não davam satisfação, entre outras atitudes que demonstravam pouco compromisso com as atividades da Licenciatura. Provavelmente este comportamento acontecia

porque muitos dos alunos eram professores do Colégio que se sentiam obrigados a cursarem a Licenciatura por estarem em estágio probatório e a legislação exigir que os professores que trabalham no ensino de nível médio sejam licenciados.

Esta situação foi criada a partir de uma reunião realizada no dia 14 de julho de 2010 quando o grupo que elaborou o projeto da Licenciatura apresentou o curso aos professores do Colégio. Após a apresentação do projeto o diretor se dirigiu aos professores que não possuíam habilitação legal para exercer o magistério em cursos técnicos de nível básico e, em especial, para aqueles que estavam em estágio probatório, enfatizando a necessidade de cumprirem essa exigência legal. Citou a Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a reestruturação do plano geral de cargos do poder executivo. No artigo 113, § 2º, alínea I, a Lei prevê que para exercer o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o candidato deve “possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente”. E encerrou dizendo que a oportunidade de se adequarem a Lei estava na Licenciatura oferecida pelo Colégio.

Assim, embora o edital de ingresso da primeira turma da Licenciatura fosse público, a maior parte dos inscritos foi de professores que atuavam no Colégio, não tinham a habilitação legal para exercer o magistério a nível secundário e estavam em estágio probatório. Para a primeira turma se inscreveram trinta e três (33) candidatos, sendo vinte e sete (27) professores do Colégio, em estágio probatório. Embora fossem oferecidas trinta (30) vagas, selecionamos todos os candidatos inscritos.

Portanto quando iniciaram as aulas tínhamos 86% de alunos se sentindo “meio que obrigados” a cursarem a Licenciatura, o que causou “certo” desconforto nas relações professores-alunos. Com o desenrolar das atividades o clima das relações foi melhorando. No entanto permaneceu uma situação onde os professores procuravam relevar o desinteresse de alguns alunos em relação às aulas da Licenciatura, especialmente nos períodos de provas no Colégio, onde procurávamos não sobrecarregar de tarefas relacionadas com as aulas da Licenciatura. Quanto à pontualidade de entrada e saída das aulas, também fomos condescendentes com os alunos-colegas, pois, como todos eles tinham sala de permanência nas dependências do Colégio, normalmente, antes da aula ou no intervalo, muitos

passavam na sala para ver os e-mails, fazer um chimarrão ou café e acabavam se atrasando para o início da aula, ou na volta do intervalo.

Outro fator que contribuiu para melhorar o relacionamento com os alunos-colegas foi que os mais descontentes com a situação “consultaram advogados”, segundo palavras deles, que garantiram que não perderiam a vaga de professores do Colégio, pois haviam sido aprovados em concurso público e, embora não preenchessem os requisitos legais, tinham assinado contrato. Com a desistência de dez (10) alunos-colegas, justamente os mais inconformados com a “obrigação” de terem que cursar a Licenciatura, o clima na sala de aula se tornou “mais leve”. Assim, a turma ficou reduzida a vinte e três (23) alunos, mas ainda com predominância de alunos-colegas.

Também houve outra causa que levou a evasão de alguns dos alunos-colegas; conversando com os desistentes em busca de descobrir o que os levou a abandonar a Licenciatura ao final do Módulo I, alguns comentaram que “não estavam aprendendo nada na Licenciatura”, pois nós, os professores, “não estávamos ensinando como dar aula, nem como lidar com os alunos na sala de aula”, portanto, para eles, as discussões sobre educação “não levavam a nada”. Argumentei que no último módulo iríamos trabalhar as “técnicas de ensinar”, as relações professor-aluno, a importância da motivação e de despertar o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, mas antes estávamos conhecendo a história da educação e, em especial, da educação profissional, os currículos, políticas, estrutura e organização do ensino, entre outros temas necessários para entender como ocorre a educação a nível médio. Porém, para os desistentes isso era desnecessário, pois eles queriam aprender a “dar aula”.

Refletindo sobre o posicionamento dos alunos-colegas desistentes, presumo que este comportamento pode ter ocorrido devido à ansiedade por que passavam naquele momento. Estavam iniciando uma nova etapa profissional, como docentes de disciplinas profissionalizantes, apenas com graduação na área das ciências exatas e, em alguns casos, com formação técnica em cursos de nível médio.

Assim, havia dúvidas de como agir na sala de aula, tanto nas metodologias para “transmitir” o conteúdo como na forma de relacionamento com os alunos, o que levava a necessidade de aprenderem estas técnicas o mais rápido possível objetivando mais segurança para atuarem como professores. Como a proposta da

Licenciatura é de trabalhar estes conteúdos apenas na última etapa, no Módulo III, e os alunos-colegas que já estavam em sala de aula tinham pressa em saber como aprimorar as técnicas para “dar aula”, pois para muitos, especialmente os graduados nas áreas das ciências exatas, ser professor é saber um conteúdo e saber como transmitir este conteúdo, o que poderia ser aprendido com a observação dos professores que tiveram enquanto foram alunos, portanto, na concepção deles, já sabiam como “dar aula” e não havia a necessidade de “perderem tempo” com os outros conteúdos trabalhados na Licenciatura.

Esta posição é apontada por Almeida quando afirma que aos cursos de formação de professores não são dadas a devida importância, pois

o ensino muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas com o conhecimento dos conteúdos da área específica, pela experiências vividas como aluno. Nessa concepção, o ensino sustenta-se numa perspectiva de neutralidade científica, necessitando, para sua realização, do domínio de um conjunto de procedimentos voltados à instrução (ALMEIDA, 2012, p. 91).

Portanto, para os desistentes, a Licenciatura não estava atingindo os objetivos que eles esperavam encontrar no curso, pois, com uma visão tecnicista, esperavam aprender técnicas para saber ensinar, o que, para Pimenta (2012, p. 26) “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Porém, como este aprendizado iria ocorrer certo tempo depois e “não tinham tempo para perder” acabaram desistindo do curso.

Mesmo com a evasão que ocorreu ao longo do Módulo I, continuava sendo uma turma onde a maioria dos alunos também eram colegas dos professores, trabalhando no mesmo Colégio. Esta situação gerou procedimentos diferenciados, como, por exemplo, “aliviarmos” nas cobranças das tarefas em períodos de final de bimestre ou de ano letivo quando sabíamos que os alunos-colegas estavam assoberbados com provas e trabalhos para corrigir, fechamento de cadernos de chamada, conselhos de classe e outras atividades inerentes à carreira docente.

Outra situação que causou constrangimento aos professores que trabalharam na Licenciatura ocorreu quando encerramos o Módulo I, pois mesmo os alunos mais interessados não correspondiam a nossa expectativa. Alguns não entregavam as tarefas nos prazos estabelecidos, faltavam muito às aulas, chegavam

atrasados, saíam mais cedo, não liam os textos, vinham para a aula sem nenhum material etc. Ou seja, mesmo com as desistências, continuavam, em menor intensidade, os mesmos problemas que incomodavam os professores.

Acredito que esta primeira turma da Licenciatura foi uma turma atípica devido aos alunos serem também professores do Colégio. Além das situações, algumas vezes desconfortáveis que se apresentaram durante o desenvolvimento do Módulo nas relações interpessoais entre os professores e os alunos também causou ações de ordem administrativa que deixaram alguns professores incomodados em relação ao tratamento dispensado aos alunos que não eram do Colégio.

Quando iniciou o Módulo I, éramos nove (9) professores do Colégio e vinte e sete (27) alunos que também eram professores do Colégio. Naquele momento o Colégio possuía um quadro docente constituído por oitenta e nove (89) professores, portanto, 40% dos professores estavam envolvidos com a Licenciatura, sendo que a maioria lecionava disciplinas profissionalizantes. Esta situação inusitada determinou adequações aos horários e turnos de oferecimento das aulas da Licenciatura. Assim, no Módulo I, as aulas do primeiro bimestre que ocorreram entre outubro de 2010 e dezembro do mesmo ano ocorreram nas terças-feiras e nas sextas-feiras no turno da manhã; no segundo bimestre que se desenvolveu entre fevereiro e maio de 2011, as aulas, em função dos horários das disciplinas profissionalizantes, continuaram sendo oferecidas nas terças-feiras e sextas-feiras, porém no turno da tarde. Esta alteração de turno das aulas gerou transtornos nas atividades de alguns alunos que não eram professores do Colégio e a desistência de uma das professoras da Licenciatura, que também não era professora do Colégio. Diante destes fatos, alguns dos professores da Licenciatura externaram seu descontentamento com a situação, pois estávamos *“levando em conta apenas a situação dos alunos que eram professores do Colégio, o que, para a comunidade externa, evidenciava que a turma tinha sido criada com o objetivo de resolver o problema do Colégio”*, como alegou um professor.

Porém, como em qualquer mudança, para outros a troca de turno foi benéfica, pois uma aluna, que não era funcionária do IFRS-RG, teria desistido se não houvesse a troca de turno, devido à mudança do seu horário na escola onde trabalhava. E os demais alunos, conseguiram conciliar, depois de algumas reclamações, os novos horários com as atividades realizadas na Licenciatura.

Portanto, descontando a desistência de uma das professoras da Licenciatura, a alteração de turno trouxe alguns transtornos para uns e benefícios para outros, o que é normal numa situação dessas.

Evidentemente que quando convivemos com várias pessoas, especialmente quando há disputas de interesses que levam a disputas do poder, é provável que não seja possível preencher todas as expectativas individuais do lado antagônico, porém na busca de uma aproximação para as atividades que propomos, devemos buscar o ponto de equilíbrio entre as expectativas individuais e as do grupo.

Foi desta maneira que aconteceu o relacionamento com os alunos do Módulo I da primeira turma da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG, especialmente com os alunos-colegas. Embora nossas expectativas em relação ao comportamento deles não tenham correspondido ao esperado pela Roda de Formadores, provavelmente, as expectativas dos alunos em relação aos professores, também não tenham sido as esperadas. Mesmo assim, procuramos nos relacionar em torno de um ponto de equilíbrio que permitiu o desenvolvimento de todas as atividades da Licenciatura sem que houvesse rupturas que não pudessem ser contornadas em prol de um ambiente de trabalho sadio.

6. Como nos tornamos formadores enquanto formávamos licenciados para atuar na Educação Profissional

A preparação das aulas e o desenvolvimento de conteúdos, além das relações interpessoais com os alunos, trabalhados coletivamente pela Comunidade Aprendente que se constituiu com a finalidade de implantar a Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica no IFRS-RG foram importantes aprendizados objetivando aos integrantes da Comunidade a formação como professores para atuar em licenciaturas de formação de professores.

Entretanto, outro aprendizado, pelo qual também passamos, foi o de convivência com os colegas, integrantes da Comunidade Aprendente, enquanto transcorriam as aulas da Licenciatura.

Éramos professores graduados em diversas áreas do conhecimento e com experiência de atuar junto a adolescentes no ensino médio propedêutico e em cursos técnicos integrados de nível médio e também lecionar adultos em cursos técnicos subsequentes e no PROEJA. Ao aceitarmos o desafio de planejar e implantar um curso de Licenciatura, atividades em que a maioria não tinha experiência, sabíamos que seria uma formação obtida na prática.

Assim, passamos por uma formação obtida através da Epistemologia da Prática como definiu Schön ao afirmar que o processo consiste em uma formação profissional onde “o ponto de partida é a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito” (2000, p. vii). Para o autor a formação ocorre com a reflexão-na-ação, onde é pensado o que é feito, enquanto é feito, assim, o conhecimento é construído através da reflexão do que está sendo realizado. É a formação na ação, enquanto a prática vai ocorrendo. E essa foi a nossa perspectiva: nos formarmos ao formar.

6.1 Os primeiros aprendizados com as atividades coletivas

Dos dez (10) professores que atuaram no Módulo I, apenas dois (2) possuíam a experiência de lecionar em Licenciaturas, mas não tinham a experiência

de trabalhar com todos os conteúdos que compõem uma Licenciatura, nem em uma Licenciatura para a Educação Profissional e, também não tinham a experiência de trabalhar coletivamente. Portanto, mesmo para eles, assim como para os outros integrantes da Roda, o desenrolar das atividades que envolviam o planejamento e a execução das aulas da Licenciatura foi de muito aprendizado. Para os rodantes que nunca haviam lecionado em uma Licenciatura, o aprendizado foi mais significativo. Desta forma, durante o processo de formar professores para o ensino profissional, todos os rodantes passaram por um processo de formação, aprendendo a serem professores para lecionar em Licenciaturas.

Este aprendizado foi constituído de várias etapas. As mais significativas foram a que constou da apropriação de conteúdos, pois alguns professores, que compareceram a maioria das aulas do Módulo I, estudaram todos os conteúdos que foram trabalhados no Módulo. Portanto fomos aprendendo os conteúdos enquanto eram trabalhados nas aulas da Licenciatura. E o outro aprendizado significativo foi o de trabalhar coletivamente, ajustando os relacionamentos interpessoais que, além dos alunos, envolveram também os colegas com quem preparamos e ministramos as aulas.

A meu ver o aprendizado mais difícil foi o da convivência, tanto com os alunos-colegas, como com os colegas-professores enquanto o processo formativo pelo que passávamos estava se desenvolvendo. Acredito nesta hipótese devido às evidências que se apresentaram ao longo das atividades envolvendo as aulas da Licenciatura, especialmente quando tínhamos que fazer o planejamento das aulas.

No encontro de planejamento da aula 06, realizado em 26 de outubro de 2010, houve a sugestão de que, após a discussão do texto “Conversas sobre o Ofício de Mestre”, do Miguel Arroyo, fosse solicitado aos alunos que escrevessem em um papel qual a característica mais importante para exercer a sua profissão, sem especificar qual profissão; a obtida na graduação ou a de professor, onde a maioria já atuava. Este exercício foi realizado com o objetivo de observar quem ainda pensava a partir da graduação e quem já se percebia como professor; depois dos alunos escreverem a característica, sem se identificarem, colocamos no quadro negro, por categorias, e continuamos o debate a partir do texto trabalhado.

Como exemplo de como seria a aula, resolvemos realizar o exercício com os sete (7) professores que estavam presentes no encontro, cada um escrevendo duas

(2) características necessárias para exercer a profissão. Neste exercício, a predominância apontou para o relacionamento e o respeito ao outro, sem especificações se aos alunos ou aos colegas. Debatesmos as indicações e concluimos que essas características, apontadas pela maioria dos presentes, eram tanto para os colegas como para com os alunos. Porém acredito que a maioria, naquele momento, estava se referindo aos colegas. Faço esta afirmação porque à época exercia a função de coordenador da Licenciatura e ouvia, individualmente, desabaços dos professores em relação de como estavam sendo conduzidas as atividades. Alguns professores manifestando seu descontentamento com as atitudes de algum dos colegas, o que caracterizava claramente problemas envolvendo relacionamentos interpessoais entre os integrantes da Roda de Formadores.

Quanto ao conteúdo, também passamos por um aprendizado constante, não somente na apropriação, mas também como trabalhar os conteúdos e unificar as ações de tantos professores envolvidos simultaneamente com as atividades da Licenciatura. Assim, ao final do primeiro bimestre, percebemos que havia seis (6) professores orientando alunos nos TCCs e nos Estágios e cada um dos professores estava trabalhando de uma forma; alguns com a experiência de terem trabalhado em cursos semelhantes e outros a partir de suas próprias experiências, obtidas como alunos de pós-graduação.

Com o objetivo de aproximar a conduta dos professores ao orientar os alunos, construimos, coletivamente, um roteiro para atuarmos com uma diretriz comum nas Rodas de Orientações. Estas orientações foram organizadas por uma das professoras da Roda de Formadores que enviou para os demais rodantes, solicitando sugestões, conforme o e-mail

Queridos!

Temos que investir em planejamento para nossas Rodas de Orientação e trabalharmos nós em Roda como havíamos combinado.

Afinal, formar-se ao formar é um processo que vai acontecer conosco, em especial, nas Rodas de planejamento do Curso.

Já sabíamos que aprenderíamos juntos a orientar. Assim que quanto mais tivermos clareza e um roteiro em que cada um de nós possa trabalhar, nossas diferenças serão minimizadas pelas orientações em comum, ainda que cada um faça do seu jeito.

Precisamos unir nosso discurso e ações! Vamos seguir um roteiro acertado para que cada um fale com sua Roda os mesmos aspectos básicos. Assim eles poderão mudar de Roda que terão sempre as mesmas orientações básicas. Bem... repeti??? parece que sim, mas era para reforçar o que já tenho dito: um roteiro escrito, acertado entre nós, ainda que não deva nos engessar, é importante para nos orientar...

Abaixo a tabela das orientações, por favor, completem com as datas. Vou organizar uma planilha para ver quem veio a qual.
Anexo às orientações para que entreguemos a eles, (já entregamos???) para que saibam o que já falamos desde sempre!!! Um abraço,
(e-mail enviado em 12 de abril de 2011)

Outra situação que tivemos que passar por um aprendizado foi em relação ao nosso propósito de “nos formarmos ao formar”, ou seja, enquanto educadores também participávamos das aulas como “aprendentes” dos conteúdos e da metodologia com que estávamos trabalhando. Este sentimento sempre esteve presente nas nossas falas e nas nossas ações, enquanto formadores aprendentes do Módulo I da Licenciatura. Como aprendentes dos conteúdos, três (3) professores, integrantes do núcleo da Comunidade Aprendizente, estiveram preparados para assumir as atividades em todas as aulas, mesmo que em algumas dessas aulas não estivessem como responsáveis pela condução das atividades, mas acreditando que a formação deveria ser integral, sempre preparavam a aula.

Portanto, no percurso de formação, enquanto éramos formadores, fomos nos apropriando dos conteúdos trabalhados no curso, das metodologias aplicadas para trabalhar esses conteúdos e, principalmente, aprendendo a trabalhar no coletivo. Acredito que este último, o aprendizado mais delicado, pois envolveu vários professores com diferentes concepções de aprendizagem e que não haviam passado por situação semelhante aquela vivenciada no planejamento e execução das aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG.

6.2 A convivência com os colegas

Os professores que trabalharam no Módulo I da Licenciatura têm formações tão diversas como diversas são suas histórias de vida. Assim, era de se esperar comportamentos e atitudes tão diferenciados no momento que tínhamos que trabalhar no coletivo. Para alguns, trabalhar dessa forma, planejando “a várias cabeças” como seria trabalhada a aula, foi muito difícil e não conseguiram de desprender da aula show, onde o professor é o centro do processo. Outros, mesmo com ideias próprias para determinadas atividades a serem desenvolvidas nas aulas, traziam para serem discutidas no grupo, demonstrando a vontade de aprender a trabalhar coletivamente e demonstrando respeito pelos colegas. Desta forma, além

de nos apropriarmos dos conteúdos trabalhados na Licenciatura, também aprendemos a conviver com os colegas, em um processo de formação de docentes de ensino superior, enquanto educadores dos alunos da Licenciatura.

Desde que foi elaborado o projeto da Licenciatura, a proposta foi de trabalharmos no coletivo, tanto na preparação das aulas como na condução das atividades em sala de aula. Com essa postura o professor deixa de ser o centro das atenções e o grupo passa a ser o condutor do processo educativo. Quando iniciaram as aulas, começaram a aflorar as personalidades e os debates sobre a forma como estávamos conduzindo as atividades. Depois da aula 8, onde passamos o filme “Tempos Modernos”, uma professora enviou suas reflexões sobre o momento através do texto “Um filme no ambiente escolar é ócio?”, que se encontra no Anexo III. Este texto suscitou um debate sobre a função do professor na sala de aula, como podemos observar pelos e-mails

1) Camaradas.

Vocês já devem ter percebido de ponto eu falo (afinal, um ponto de vista é apenas a visão de um ponto), mas creio e luto muito por este ponto de vista. Por minha postura epistemológica, ideológica e política, vou deixar claro algo: O professor (que é classe "profissional" à qual pertenço, pela qual luto e tento proteger) é para mim a peça mais importante de uma aula, pois é ele o maestro da orquestra, é ele quem vai dar o tom da afinação da orquestra. Por isso, sempre defenderei a autoridade do professor (não o autoritarismo), mas o desafio está em construir a harmonia sem perder a autoridade.

Como diria Aristóteles, achar o meio-termo, que é um ponto que, ao se analisar as circunstâncias, pode estar em qualquer lugar entre a falta e o excesso; confesso que ainda estou aprendendo...

Percebo ainda que há muitos discursos que estão solapando a classe profissional do professor, mas é bom que tenhamos consciência que são discursos, ou seja, posso ou não concordar.

A vida é muito mais do que fotos, filmes e discursos; a vida é real e a realidade é a vida vivida.

Se é arte pela arte, vamos de Belchior, em ALUCINAÇÃO: "A minha alucinação é suportar o dia-a-dia e meu delírio é a experiência com coisas reais".

PS: Amor não significa sacrifício.

2) Caro Colega, apenas para problematizar contigo e abrir um espaço de diálogo e olhar de outro ponto de vista.

O professor não pode ser a peça principal, afinal, sem os alunos ele não é professor. Então, só é professor por que tem alunos. No entanto, os alunos também não são a peça principal, afinal, sem professor não são alunos. Portanto, o professor depende dos alunos e vice versa, mesmo se pensarmos em classe social.

As duas partes se constituem na unidade, onde um não pode sobressair sobre o outro. Um não pode subjugar o outro. Um deve reconhecer no outro a sua existência.

Penso que nós também valorizamos muito o professor. Valorizamos tanto, a ponto de nos comprometermos em uma licenciatura, ou seja, um curso de formação de professores.

Somos todos professores e todos muito compromissados com a atividade. Não tenho dúvidas que estamos do mesmo lado, talvez não no mesmo ponto, mas no mesmo lado.

A nossa diversidade é que nos constitui como grupo e é nela que nos fortalecemos.

Minhas palavras são uma demonstração de respeito a tua posição e não pretendo desconstruir a tua, apenas mostrar a minha.

Camurada, não concorde comigo, apenas me ouça.

Não iniciamos um debate, muito pelo contrário. Tenho algum receio em enviar esta mensagem, pois ainda não conheço bem algumas pessoas que compõem a nossa atual roda. Para os que me conhecem, sabem, e para os que não me conhecem digo agora. Gosto de me expressar e reajo às provocações, sempre com muito respeito e com a ideia do diálogo. Sei que aprendo muito nesses momentos.

Acolha as minhas reações as tuas provocações como se fosse um forte abraço de um amigo. Abraço.

3) Oi Colegas

Gostei de ler sobre as demonstrações das bases epistemológicas as quais vocês se fundamentam.

Concordo com tua postura e certamente tens enriquecido muito a roda, só gostaria de complementar que nossa proposta é colegiado, ou seja, a autoridade de professor neste caso é uma autoridade coletiva.

Pelo menos foi nesse contexto que me inseri quando cheguei em abril, me corrijam se eu estiver errada pessoal.

Mas esses desafios e aprendizagens também tem sido coletivos, para mim tem sido bem difícil, mas consigo visualizar o quanto estou aprendendo com todos vocês.

Vamos lá pessoal, está dando tudo certo! Continuem compromissados! Abraços,

4) Rodantes,

Cheguei agora na discussão e vi a roda dando mais que círculos, observei piruetas.....

Sou química e demorei muito para me apropriar da arte da escrita que com certeza ainda não tenho. Mas o que escrevi, de maneira nenhuma tinha a intencionalidade de ofender ninguém!

Escrevi de maneira metafórica o que vi, o que senti, o que refleti.....

Respeito teu trabalho, compartilho das suas posições políticas, claro que das que me apresentou até agora. Só para te situar, na minha dissertação tem um capítulo que defendo a importância diretiva do professor para a organização da sala de aula. E pesquisei a minha sala de aula.

Vamos continuar rodando... Abraços

(e-mails enviados em 19 de novembro de 2010)

Por essa discussão, realizada através do correio eletrônico, é possível observar as várias incertezas que nos acometiam enquanto aprendíamos a trabalhar no coletivo. Inicialmente o debate abordou a questão do autoritarismo x autoridade do professor e esta é uma questão delicada, pois para Freire

é o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 2003b, p. 61).

No entanto, bom senso, cada um tem o seu, e acredita que aquele é que é o certo. Como fazer com que os “bons censo” de todos os professores que trabalharam no Módulo I da Licenciatura, pelo menos, se aproximassem?

Em seus ensinamentos sobre a diferença entre autoritarismo e autoridade, Freire afirma que

há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala **ao** educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciabilidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala **com** o educando (FREIRE, 2003c, p. 85 – grifos do autor).

Mais uma vez fica claro que, de acordo com Freire, exercer a autoridade é uma atividade individual do professor que, além do bom senso, também é orientada por sua posição política. Esta é outra questão que pode ser observada no debate, até porque um dos professores, em aula anterior chegou vestindo uma camiseta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e enfatizando que não estava vestindo aquela camiseta “*de graça*”, pois para ele “*a educação não é neutra*”. Esta também é uma posição defendida por Freire, pois para o autor os alunos têm o direito de saber de onde fala o professor porque a educação não é neutra e se constitui em um ato político. No entender de Freire,

a não neutralidade [da educação] exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária (FREIRE, 2003c, p. 85).

Portanto, cada professor ao ingressar em uma sala de aula para conduzir as atividades educativas, traz consigo a sua história de vida – pessoal, escolar e profissional, o seu bom senso e a sua orientação política. Normalmente estes fatores influenciam no relacionamento com os alunos. Mas, no caso da Licenciatura, além das relações com os alunos, também existiam as relações entre os professores que trabalhavam no planejamento e na execução das aulas. Entendendo que esses fatores se transformam em características particulares de cada professor e tendo em vista que dez (10) professores trabalharam no Módulo I da Licenciatura, é possível que “*mesmo estando todos do mesmo lado*”, tínhamos “*pontos de vista diferentes*” dos mesmos fatos, como se expressou um dos professores no debate.

No início das atividades da Licenciatura o “conviver com o diferente” conduziu a pequenas rugas entre os rodantes. No meu entender, as desavenças

que surgiram, foram originadas pela ansiedade de fazer com que todas as atividades que envolviam as aulas do curso transcorressem da melhor forma possível. Mas, principalmente, pela falta de experiência em repartir com o outro a responsabilidade de assumir a tarefa que era a de “dar aula”. As diferenças geralmente surgiam quando um dos rodantes tomava para si a iniciativa de trabalhar sozinho em uma determinada aula. Então nos encontros de planejamento, presenciais ou através do correio eletrônico, ocorria um debate. Assim, depois de uma troca de e-mails em que havia discordância de dois (2) professores em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em uma aula, uma professora, apaziguando os colegas, enviou “alguns pressupostos” para serem utilizados pelos integrantes da Roda de Formadores, conforme atesta o e-mail

Ola!
 Queridos, eu assumo alguns pressupostos enquanto Rodante:
 - o profundo respeito por cada um da Roda,
 - o gosto pelo contraponto, por poder ver e conviver com a diferença (de jeito, de olhar, de falar, de escrever...)
 - um carinho enorme por cada um que se dispõe a Rodar e aprender e ensinar junto...
 - a confiança de que serei sempre compreendida em meu jeito...
 Assim, que ainda que eu não diga:
 - tudo o que peço (mando, às vezes - risos!) é com muito carinho e por favor!
 - em tudo o que erro, peço desculpas sinceras...
 Um abraço,
 (e-mail enviado em 25 de novembro de 2010)

Atitudes como esta, que eram lembradas sempre que os ânimos se alteravam, contribuíram para reflexões individuais sobre a forma como estávamos trabalhando. Também contribuíram para o aprendizado de conviver e trabalhar no coletivo superando os desafios e aprendizagens que *“para mim tem sido bem difícil, mas consigo visualizar o quanto estou aprendendo com todos vocês”*, como afirmou uma das rodantes.

No início das aulas da Licenciatura estávamos “meio perdidos”. Tudo era novidade: os conteúdos, a preparação das aulas coletivamente e as aulas em colegiado. Desta forma, na empolgação do momento, fomos nos afastando do projeto original no que tange aos autores propostos no projeto. Foi necessário que um rodante nos lembrasse de voltar ao projeto original. Também, nesse momento, foi preciso lembrar que trabalhávamos no coletivo; que o planejamento deveria passar pela análise do grupo, mesmo que apenas um professor fosse o condutor das atividades na aula. Assim, depois de refletir sobre como estavam sendo

desenvolvidas as atividades da Licenciatura, uma professora alertou, pelo correio eletrônico, que não estávamos seguindo o projeto da Licenciatura

Queridos Rodantes

Encaminho algumas pendências e sugestões que ao meu olhar estão nos deixando inseguros, talvez soltos e meu medo é que o grupo de alunos percebam. Portanto resolvi provocá-los com as seguintes sugestões:

- Em toda reunião de planejamento termos em mãos o Projeto Político Pedagógico do Curso, impresso e encadernado. Seria pertinente que cada membro da roda tenha o seu;
 - Proposta de planejamento de aula e slides pré-prontos e encaminhados para a roda na terça pelo responsável(eis) pelos próximos encontros, para aí sim o grupo contribuir na reelaboração dos mesmos;
 - Procurar seguir bibliografia indicada, pois ela está lá com um sentido;
 - Procurar seguir sugestões das ementas, não nos amarrarmos a elas, mas não deixam de fazer parte da identidade do curso;
 - Seguir a carga horária dos conteúdos;
 - Não deixar esquecidos os tópicos transversais;
 - Ter um planejamento de uso do ambiente: tarefas etc.;
 - Ter um planejamento de estágio;
 - Comprar os livros que estão no Projeto do curso;
 - Assinar a revista da UFRGS e da UFMG;
 - Programar um evento para o final do módulo.
- Bem pessoal, para mim é isso! Bjs

(e-mail enviado em 11 de novembro de 2010)

Esta foi mais uma lição aprendida coletivamente. Entusiasmados com as atividades da Licenciatura, todos queriam participar do planejamento das aulas e traziam autores que conheciam para trabalhar os conteúdos propostos para o Módulo I. Estes autores, que geralmente não compunham a bibliografia indicada pelo projeto da Licenciatura, na maioria das vezes, eram aceitos pelos outros rodantes. Acredito que pelo receio de magoar alguém que chegava tão empolgado em preparar determinada aula. No meu entender, este também foi um aprendizado difícil do trabalho coletivo, às vezes faltava coragem para dizer a um professor que comparecia aos encontros de planejamento entusiasmado com um autor ou com uma metodologia para determinada aula, que a sua ideia não estava alinhada com o projeto da Licenciatura. Portanto, alertas como este, encaminhado pelo correio eletrônico, além de servirem para refletirmos sobre como estavam sendo conduzidas nossas ações, também contribuíram para melhorar nossas relações interpessoais e, conseqüentemente, aprendermos a trabalhar coletivamente.

Embora todo o empenho do grupo em aprender a trabalhar coletivamente, nem todos os integrantes da Roda de Formação incorporaram o planejamento e a execução das aulas realizados coletivamente. Quando eram responsáveis por uma atividade que seria desenvolvida na sala de aula, geralmente, não discutiam com os

integrantes da Roda como seria a aula, nem qual material seria utilizado. Quando questionados a respeito, enviavam textos para que o grupo decidisse qual deveria ser utilizado, sem uma discussão coletiva. Faltou incorporar o “espírito” de coletividade. Esses professores, acabaram se afastando, alegando que eram “profissionais da educação” e não aceitavam que a responsabilidade das atividades da Licenciatura fosse creditada ao grupo, sem créditos individuais. Portanto, não acreditaram na forma como trabalhamos na Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG, ou seja, deslocando a autoridade do professor do individual para o coletivo, dividindo tanto o planejamento das aulas como as próprias aulas entre todos os professores que integravam a Roda de Formação da Licenciatura.

6.3 Aprendendo a trabalhar no coletivo

Quem pesquisa sobre educação e, mais especificamente sobre a sala de aula, aponta que são pressupostos básicos para exercer a profissão docente, conhecer o conteúdo e os princípios relativos à ciência da educação e da pedagogia, além de adquirir os saberes práticos baseados na experiência cotidiana com os alunos. Nas atividades desenvolvidas no Módulo I da Licenciatura do IFRS-RG, podemos acrescentar as relações interpessoais entre os professores que atuaram no Módulo. Este foi um aprendizado delicado e difícil, pois se os pressupostos básicos necessários às atividades docentes começam a ser aprendidos desde que o futuro professor ingressa em uma escola como aluno, o trabalho coletivo, da forma como ocorreu na Licenciatura, não havia sido vivenciado por nenhum dos integrantes da Roda de Formadores. Toda atividade que envolve várias pessoas com formações acadêmicas diversas e diferentes histórias de vida, pessoais, escolares e profissionais, exige flexibilidade e bom senso por parte dos integrantes do grupo para que as relações sejam sadias, o que não foi diferente com a nossa Comunidade.

Por não termos a experiência de trabalhar coletivamente no planejamento das aulas e pelo receio de magoar algum colega parecendo autoritário, no início das atividades de preparação das aulas, acabamos fugindo um pouco da sequência dos

conteúdos e da utilização de autores que constavam no projeto, acatando sugestões que chegavam a Roda de Formadores de forma bastante entusiasmadas pelos professores que participavam dos encontros de planejamento. Este impasse foi minimizado quando adotamos o livro texto e aprendemos que os eventuais textos complementares sugeridos deveriam ser de conhecimento de todos os rodantes e aprovados nos encontros de planejamento.

Mas, no meu entender, o aprendizado mais difícil e delicado ocorreu na condução das atividades desenvolvidas na sala de aula. Durante o Módulo I, éramos sempre cinco (5) ou seis (6) professores presentes na sala de aula, convivendo com muitos alunos-colegas, a maioria com a experiência de ter cursado, além da graduação, uma pós-graduação em nível de mestrado.

À medida que as aulas do Módulo foram avançando e os alunos começaram a demonstrar desinteresse pelas atividades da Licenciatura, não realizando as tarefas e as leituras propostas, apresentando seminários sem se preocuparem com o conteúdo e com a apresentação, displicentes na sala de aula, comparecendo sem nenhum tipo de material – textos, artigos, livros ou resenhas solicitadas, ficou evidente outra situação proporcionada pela nossa inexperiência em trabalhar coletivamente as atividades das aulas. Os professores foram relevando as atitudes dos alunos, acredito que por dois motivos: primeiro porque a maioria dos alunos eram colegas que trabalhavam na mesma instituição e, alguns deles, se sentindo obrigados a frequentarem as aulas da Licenciatura e, segundo, no meu entender o mais significativo, não soubemos lidar com a dualidade autoridade x autoritarismo. Com medo de sermos autoritários, não exercemos a autoridade e acabamos nos tornando licenciosos nas relações com os alunos.

Como éramos vários professores na sala de aula, nenhum quis passar por autoritário ao exercer a autoridade que é uma das funções do professor. Assim, com medo de sermos autoritários, não exercemos a autoridade e, conseqüentemente, não fomos diretivos na condução das atividades envolvendo os alunos, como ensina Freire ao afirmar que

a educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que

o professor seja igual aos alunos ou se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina de forma diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lições de casa ao professor! (FREIRE, 2003a, p. 204).

O meu convencimento de que os professores que atuaram no Módulo I da licenciatura não se comportaram na condução da sala de aula na Licenciatura da mesma forma que estão acostumados a atuar quando estão lecionando uma disciplina individualmente foi reforçado pelas falas de alguns professores sempre que ocorria algum fato envolvendo atitudes dos alunos que nos desgostava, enquanto educadores. Quase todos os professores que trabalharam no Módulo I, em um momento, comentaram que se estivessem trabalhando sozinhos, na sala de aula, “*aquela atitude*” de determinados alunos “*seria corrigida ou contestada na hora*”. Foram situações que nos incomodaram bastante e não soubemos lidar com elas de forma satisfatória.

Assim, ao confundirmos autoritarismo com autoridade na condução das atividades da sala de aula, deixamos de ser diretivos e nos tornamos licenciosos. Desta forma, acreditando que estávamos exercendo a democracia, estabelecemos um clima de licenciosidade dentro da sala de aula, que conduziu a situações de indisciplina e desregramento por parte de alguns dos alunos que estavam matriculados no Módulo I da Licenciatura do IFRS-RG.

Esta situação foi percebida pelos rodantes da Roda de Formação e se constituiu em um desafio a ser superado na continuação do trabalho coletivo que, provavelmente, continuará sendo realizado com a próxima turma de alunos da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo IFRS-RG.

6.4 Como me constituí um formador vivenciando o processo desta pesquisa

Neste tópico discorro sobre o que aprendi vivenciando a experiência relatada nesta tese. Começo relatando o meu início de carreira docente, trabalhando solitariamente até o aprendizado realizado para trabalhar coletivamente em uma Comunidade Aprendiz que tinha como objetivo formar professores para atuar no Ensino Profissional de nível médio.

Iniciei minha carreira docente em 1975, lecionando em um colégio estadual, Instituto de Educação Juvenal Miller, e em um colégio particular, Colégio Santa Joana D'Arc. Durante trinta e três (33) anos, até 2008, nunca havia trabalhado coletivamente, com outros professores. Até aquele momento, em todos os colégios onde trabalhei, sempre realizei minhas tarefas sozinho.

Esta situação foi alterada somente em 2008 quando, fazendo parte de um grupo de professores, trabalhei no curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA”, oferecido para professores e professoras que trabalhavam com EJA e PROEJA. Nessa atividade aprendi uma nova forma de trabalhar na educação: preparar e lecionar aulas no coletivo. Não em colegiado, em que cada professor fica responsável por uma parte do conteúdo, mas, depois de preparar a aula em conjunto, os professores ingressavam juntos na sala de aula e todos participavam durante o desenvolvimento da aula. Para mim foi uma experiência, ao mesmo tempo, inédita e gratificante, pois não acreditava que poderia trabalhar dessa forma e, também, que o resultado poderia ser positivo. Estava enganado! Foi muito bom trabalhar no coletivo e, melhor ainda, o resultado alcançado com a participação dos alunos durante o desenvolvimento das aulas.

No Mestrado conheci Paulo Freire e no curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA” voltei a encontrá-lo, continuando o aprendizado que Freire nos legou. Acreditando nos ensinamentos de Freire e, em particular, quando afirma que somos seres inacabados, portanto estamos sempre aprendendo, e também por exercer uma profissão onde a inquietação determinada pela responsabilidade de ser o condutor do processo de aprendizagem e o desejo de estudar para estar sempre atualizado em relação aos saberes que constituem a profissão docente, em 2009 ingressei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, mantido pelas universidades UFRGS, UFSM e FURG.

Assim sendo e acreditando que nós, professores, não sabemos tudo e devemos estar sempre abertos para ouvir, conversar e aprender com os colegas, em um processo de formação continuada, pois os conhecimentos estão sempre em construção, foi que construímos o grupo que elaborou o projeto, planejou e executou as aulas da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG. Na Roda de Formadores estamos sempre passando por uma educação continuada,

nos apropriando dos saberes profissionais necessários para exercer a docência, ao mesmo tempo em que formamos professores para atuar no Ensino Profissional de nível médio.

Refletindo sobre os aprendizados por que passei desde que iniciei minha carreira docente, até o presente momento observo que segui o “roteiro” cumprido por grande parte de pessoas que ingressam na carreira docente, especialmente os que não passaram por um curso de formação de professores. Os não-licenciados iniciam a carreira com uma postura adquirida na observação das aulas que tiveram como alunos e vão aprendendo a serem professores enquanto atuam como professores; é a formação na prática que, geralmente, leva a um continuísmo sobre a prática educativa, tanto na metodologia das aulas, como nos relacionamentos autoritários entre os professores e os alunos.

Desta forma ocorreu o meu início da minha carreira docente, até o momento que, tomando a decisão de abandonar a profissão de engenheiro e me dedicar somente ao magistério, entendo que necessitava aprender mais sobre a profissão, pois acredito nas palavras de Freire que ensina “que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (2003b, p. 92). No entender de Freire, ao se preparar para exercer a profissão o professor adquire segurança em si mesmo e “é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (2003b, p. 91).

Assim, em busca de conhecimentos sobre a profissão docente ingressei no curso de especialização em Física, onde o enfoque era “o aprender a ensinar”, depois na licenciatura em Matemática, onde não consegui concluir, mas me apropriei de algumas teorias sobre educação. Posteriormente cursei o Mestrado em Educação e o Doutorado em Educação, além de ter participado, e continuar participando, de uma Comunidade Aprendiz que planejou, preparou e executou aulas de um curso de extensão – Encontros Dialógicos com o PROEJA – e de uma licenciatura – Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG – num processo de formação continuada que tem enriquecido meus conhecimentos e acrescentado saberes práticos que muito têm contribuído na consolidação da carreira que escolhi.

Hoje, refletindo sobre o início da minha carreira docente, em agosto de 1975 no Colégio Santa Joana D'Arc, lecionando Matemática e, simultaneamente, no Instituto de Educação Juvenal Miller, lecionando Física, percebo que minhas maiores preocupações estavam ligadas ao conteúdo. Foram meses de muita tensão onde a ansiedade e o medo de que a aula “não desse certo” povoavam meus pensamentos. Meus maiores temores eram de que, quando estivesse “no quadro”, me esquecesse do conteúdo ou de que os alunos não entendessem o que eu “estava transmitindo” a eles.

Agora entendo que os meus medos estavam relacionados com dois fatores: o peso da responsabilidade de ensinar e a falta de planejamento das aulas. Aponto falta de planejamento das aulas como um todo, pois, tanto em uma escola como na outra, recebi apenas a ementa das disciplinas para, na semana seguinte entrar em sala de aula, sem nenhuma outra orientação. Assim, o meu planejamento das aulas se resumia a preparação dos conteúdos que eu deveria passar aos alunos, acompanhado do medo de esquecer algum item ou, pior, que “desse um branco” e esquecesse tudo que tinha preparado.

Esses foram os primeiros dias quando tudo era novidade – a aula, os conteúdos, os alunos e como trabalhar os conteúdos – depois, utilizando uma atividade que é inerente ao ser humano, comecei a planejar minhas aulas; passei a organizar mentalmente cada aula que daria. Desta forma, comecei a me sentir mais seguro ao entrar na sala de aula.

Com o passar dos anos fui entrando em contato com planos de curso, de ensino e de aula, mas sempre enxerguei como mera burocracia o preenchimento de papéis e planos de ensino que não tinham nenhuma relação com a realidade que acontecia na sala de aula. Para Vasconcellos (2010), existe uma descrença no planejamento, por parte dos professores, devido a experiências frustrantes que tiveram em outras situações; entre elas se destacam a falta de tempo para fazer o planejamento, a prática da sala de aula diferente do que foi planejado, pois a realidade é muito dinâmica, planos de ensino muito burocráticos e distantes da realidade.

Por vários anos, no início do ano letivo, quando era necessário fazer os planos de ensino no Instituto de Educação Juvenal Miller, copiava o do ano anterior, que havia sido copiado do ano anterior e assim sucessivamente, sem saber quem

havia feito o primeiro, o que achava normal. Para mim, era somente para cumprir a burocracia exigida pelo setor pedagógico e que não servia para nada já que estavam distantes da prática que ocorria na sala de aula, ou seja, um desperdício de tempo. No Colégio Técnico Industrial – CTI, o processo era semelhante, porém mais prático: os planos de aula estavam prontos, feitos pela secretária do Colégio e, no início de cada ano, o professor de cada disciplina, colocava a data e assinava. Lembro que em determinadas disciplinas havia mais de dez assinaturas de diferentes professores antes das minhas; assim, o mesmo plano era utilizado por décadas sem nenhuma alteração.

Situação semelhante as que descrevi são apontadas por Pimenta e Anastasiou (2010) quando descrevem o ingresso de novos professores em cursos universitários³⁴

geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológico ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Este procedimento descreve exatamente o meu início como professor do CTI-FURG; recebi as ementas das disciplinas, os horários das aulas e as datas que deveria entregar na secretaria as notas e frequência dos alunos, sem nenhuma orientação de como deveria realizar o planejamento dos conteúdos contidos nas ementas, nem da metodologia aplicada e da forma como conduzir as atividades na sala de aula. Toda a atividade docente foi realizada solitariamente e nunca precisei prestar contas das minhas atitudes enquanto professor das disciplinas que atuava. Esta era a situação em um Colégio vinculado a uma Universidade e que funcionava como um departamento, porém situação idêntica também encontrei nas outras escolas onde comecei a trabalhar, o I. E. Juvenal Miller, escola estadual e o Colégio

³⁴ No caso específico do IFRS-RG, antes CTI-FURG, sempre houve uma identificação muito grande com os cursos superiores da Universidade, especialmente com as Engenharias, pois o Colégio foi criado por professores que atuavam na Escola de Engenharia e, durante vários anos, os professores que ministravam disciplinas profissionalizantes no Colégio também atuavam nos cursos de graduação nas engenharias. Assim, se perpetuou no Colégio o modelo do ensino superior, descrito pelas autoras Pimenta e Anastasiou (2010), com os procedimentos adotados nos cursos de graduação aplicados aos cursos profissionalizantes de nível médio.

Santa Joana D'Arc, escola privada mantida pela ordem religiosa Sociedade São José.

Desta forma, durante muito tempo, nunca me preocupei em fazer um plano de ensino, embora fizesse os de aula, mentalmente: antes de cada aula passava o conteúdo e a forma como trabalharia em cada turma e ia para a sala de aula somente com uma caixa de giz.

Os primeiros planos de ensino que fiz, e disponibilizava aos alunos, eram na realidade cronogramas com os conteúdos a trabalhar em cada aula no decorrer do ano letivo. Comecei a utilizar esses planos/cronogramas a partir de 1997 quando passei a trabalhar com aulas práticas em laboratório e havia a necessidade de dividir a turma em três grupos, sendo que um dos grupos compareceria às aulas práticas em um período fora do horário normal de aula. Assim, cada aluno, no início do ano letivo, saberia quando precisaria ir ao Colégio assistir aula em horário diferente do habitual.

Em 2005, talvez influenciado pelo curso que frequentava na época – mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas – resolvi fazer um plano de ensino que espelhasse a realidade das minhas aulas. Para isso, fui em busca de vários modelos para escolher um que mais se aproximasse das minhas necessidades, ou seja, um plano de ensino exequível. Quando comecei a elaborar o plano de ensino me deparei com os itens “objetivo geral e objetivos específicos” foi então que parei para refletir sobre como vinha trabalhando até então.

Ao questionar o que pretendia percebi que o meu objetivo geral em todas as disciplinas que trabalhei, e trabalho, acima de conteúdos, tem por finalidade a formação ética que prepara para exercer a cidadania e formar pessoas que não mais precisem de um professor para dar continuidade às suas ações. Percebi que na minha forma de trabalho o Objetivo Geral é sempre um Objetivo de Atitudes, pois está pautado nos direitos e deveres que os educandos têm enquanto alunos e sujeitos participantes da sociedade. Portanto, em minhas aulas, não fico restrito aos conteúdos programáticos, mas, também, a discussões de fatos que fazem parte do cotidiano de todos os envolvidos: comunidade, direção, professores e alunos.

Esta é a minha história de vida escolar, que imbricada com a minha história de vida pessoal, carreguei para a Comunidade Aprendente que formamos quando

oferecemos o curso de extensão “Encontros Dialógicos com o PROEJA”. Com os outros integrantes da Comunidade, em comunhão e compartilhando cumplicidade, fomos construindo saberes profissionais docentes através da prática e das reflexões em consequência de nossas ações. Entre os vários aprendizados que tive, o que considerei mais significativo foi o de trabalhar coletivamente, pois até iniciar os planejamentos e atividades das aulas em conjunto com outros professores, a profissão docente, para mim, era uma profissão solitária, onde o professor planejava e ministrava suas aulas sozinho, sem o auxílio de outros colegas de profissão. Para mim, este foi um aprendizado difícil, pois em quase quatro décadas exercendo a profissão docente nunca havia passado por uma experiência semelhante. No início das atividades ficava inseguro quanto ao procedimento nas Rodas de Formação onde planejávamos as aulas e, mais ainda, no momento que íamos juntos para a sala de aula; quando era “a minha vez” de intervir na aula não acontecia como naturalmente faço quando estou sozinho na sala de aula. Mas, acreditando que essa experiência foi uma oportunidade única de aprender a trabalhar no coletivo e no crescimento profissional que me proporcionou durante a caminhada que iniciou como estudante de engenharia me tornando professor, com uma visão tecnicista proporcionada pelos exemplos que tinha, até me tornar um formador de formadores consciente que a formação nunca termina, pois estamos sempre aprendendo e este aprendizado é muito mais significativo e prazeroso quando é realizado no coletivo, junto com outros colegas de profissão, compartilhando dúvidas, angústias, mas também momentos de alegria enquanto trabalhamos com a formação de outras pessoas.

Diante disto, faço minhas as palavras de Barthes ao afirmar que

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BARTHES, 2007, p. 45 – grifos do autor).

Da mesma forma que o autor, durante as atividades que iniciaram com o projeto da Licenciatura e continuaram com as atividades de planejamento e execução das aulas, fui desaprendendo o que “sabia” e considerava como verdades

imutáveis para me reconstruir a partir dos saberes pedagógicos construídos durante a minha caminhada no magistério e renascer mais jovem do que sou, me sentindo contemporâneo dos jovens com quem convivo, colegas professores e alunos, e me sentir como um professor em início de carreira, com muito para aprender, mas também com muita experiência para compartilhar, enquanto continuo aprendendo a trabalhar no coletivo em uma Comunidade Aprendente, sempre com muita disposição, alegria e aberto às novas experiências que surgem no dia-a-dia das atividades docentes.

Neste capítulo relatei algumas aprendizagens por que passou a Comunidade Aprendente durante o processo de formação de seus integrantes em docentes para atuar em Licenciaturas para a Educação Profissional. Foram aprendizagens que envolveram relacionamentos interpessoais enquanto realizávamos a preparação das aulas, a convivência com os alunos, onde a maioria eram nossos colegas, trabalhando como docentes no Colégio e a convivência com os colegas que lecionaram no curso. O difícil e delicado convívio coletivo durante todas as atividades educativas que fizeram parte do Módulo I da Licenciatura.

Também relato como essas atividades contribuíram para a minha formação. Como foi o processo que me transformou, de professor de disciplinas técnicas de nível médio, com histórico de trabalhar solitariamente, em professor de curso de formação de professores trabalhando coletivamente com outros professores com formação em diversas áreas do conhecimento.

Assim, entendo que este capítulo é importante para o entendimento de como ocorreu, na prática, a formação de um grupo de professores para atuar em licenciaturas que formam professores para a educação profissional.

7. Constatações e proposições

Neste momento, ao encerrar este relatório, divido o capítulo em duas etapas. Primeiro, em Constatações, discorro sobre o que inferi durante o processo de escrita reflexiva para elaborar esta Tese e depois, em proposições, teço algumas reflexões sobre o processo por mim vivido ao longo da pesquisa e, simultaneamente, apresento propostas que podem proporcionar futuras pesquisas.

Constatações:

A questão que motivou esta pesquisa foi a de compreender como um grupo de professores em que a maioria nunca havia lecionado em cursos de nível superior, especialmente em licenciaturas, foi se constituindo como professores de uma licenciatura destinada a formar professores para atuar no ensino profissionalizante de nível médio enquanto atuava como professores da Licenciatura. Foi uma formação realizada na prática, onde a reflexão coletiva sobre as ações que ocorriam durante as atividades de planejamento e execução das aulas da Licenciatura nos levavam a pensar no que fazíamos enquanto fazíamos.

Este aprendizado, denominado por Pimenta (2012) de “saberes pedagógicos”, teve sua construção na prática. Segundo esta autora, nos cursos de formação, os futuros professores podem adquirir os saberes sobre a pedagogia e sobre a educação, mas não estão aptos a falar nos saberes pedagógicos enquanto não passarem a ação. Para ela, os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia podem se constituir em instrumentos que irão auxiliar nas interrogações e alimentam as reflexões quando são confrontados com a prática que está sendo realizada, pois

os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico (PIMENTA, 2012, p. 29 – grifos da autora).

Desta forma, a autora alerta que os saberes pedagógicos se constroem na prática a partir da reflexão do que se faz, porém para se constituir em teoria há a necessidade de, inicialmente, documentar o que está sendo realizado para, posteriormente, analisar e refletir através da discussão com teorias existentes,

contribuindo desta forma com o revigoramento de práticas existentes e produção de novas práticas; assim é possível construir teoria a partir da prática, pois

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática da documentação, no entanto, requer que se estabeleça critérios. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados (PIMENTA, 2012, p. 30).

Com este objetivo realizei esta pesquisa. Através do que produzimos como conhecimento construído coletivamente e que ficou documentado no diário de campo, nos planejamentos das aulas, nos e-mail trocados e nos relatos pós-aulas, foi que, dialogando com teorias já existentes, fui buscar explicações para as teorias que foram sendo construídas enquanto transcorriam as atividades de planejamento e execução das aulas da Licenciatura e refletindo sobre os encaminhamentos realizados pelo grupo e os resultados obtidos ao longo do funcionamento do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG.

Neste relatório está a minha percepção de como foi planejada e implantada o primeiro curso de nível superior do IFRS-RG, a Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. Se o *corpus* desta pesquisa fosse analisado por qualquer um dos outros sujeitos que participaram das atividades do Módulo I da Licenciatura, professores ou alunos, provavelmente os resultados encontrados seriam diferentes, pois a interpretação dos fatos iria ocorrer a partir das histórias de vida familiares e escolares de cada um que, certamente, são diferentes.

Assim, a partir da minha visão de como ocorreram às atividades de planejamento e execução das aulas da Licenciatura conduzidas pelo grupo que constituía a Comunidade Aprendente que, naquele momento, passava por um processo de formação onde cada um dos seus integrantes tinha o intuito de tornar-se professor de licenciaturas destinadas a formar professores para atuar no ensino profissional de nível médio, apresento o que entendo como fatos positivos e, também, os negativos que emergiram durante as atividades do Módulo I da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica do IFRS-RG.

Início minha análise lembrando que historicamente existem restrições em relação às licenciaturas oferecidas pelas universidades devido ao ensino que é

praticado nesses cursos, normalmente distante da realidade que o licenciado irá encontrar quando iniciar a carreira docente. Pesquisadores como Lüdke, citada por Pereira (2006), apontam que grande parte deste ceticismo se deve ao fato de que os docentes universitários “formadores de futuros educadores de primeiro e segundo graus, não têm uma visão sequer razoável da realidade destes sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores” (PEREIRA, 2006, p. 62).

Outro pesquisador que critica a forma como funcionam os cursos destinados à formação de professores para trabalhar no ensino básico é Tardif (2002). Para o autor, na maioria das instituições os conteúdos e lógicas disciplinares não tem nenhuma relação com a realidade cotidiana que o futuro professor irá enfrentar, além dessas teorias serem,

muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiadas triviais ou demasiadas técnicas (TARDIF, 2002, p. 241).

Nos programas especiais de formação pedagógica oferecidos por Escolas Federais, CEFETs e Institutos Federais, a situação não é muito diferente. Enquanto integrante do Grupo de Trabalho que elaborou o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura para a Educação Profissional do IFRS convivi durante vários meses com os coordenadores dos programas especiais de formação pedagógica oferecidos pelos campi de Bento Gonçalves, Farroupilha, Caxias do Sul, Osório e Sertão. Tomando por base o projeto da Licenciatura oferecida pelo IFRS-RG, único campus a oferecer uma Licenciatura, construímos o projeto que, depois de aprovado pelo Conselho do Instituto, será implantado em todos os campi do IFRS que oferecerem licenciaturas destinadas à formação de professores para atuar no ensino profissional de nível médio.

Durante os encontros de trabalho, em conversas com os colegas dos outros campi, trocamos impressões de como estavam sendo desenvolvidos nossos cursos e observei que em todos os campi havia sérios problemas de relacionamento entre os alunos e os professores que lecionavam nos programas especiais de formação pedagógica.

Indagando as causas que levavam a essa situação, ouvi relatos de diferentes coordenadores apontando para uma mesma causa: a falta de

credibilidade dos professores que lecionavam no curso, por parte dos alunos. Explicaram que a maioria dos alunos eram professores de disciplinas profissionalizantes, alguns há vários anos, todos graduados em cursos da área das ciências exatas, enquanto os professores ou eram licenciados, a maioria na área das ciências humanas e com poucos anos de docência, ou eram pedagogos que não lecionavam disciplinas dos cursos profissionalizantes das escolas onde trabalhavam.

Tal situação levava a atritos, pois os alunos-professores não respeitavam os colegas que, naquele contexto, atuavam como professores dos cursos de formação pedagógica, pois, de modo geral, não acreditavam que alguém que nunca lecionou disciplinas profissionalizantes pudesse ensiná-los como fazer. Em alguns campi, os coordenadores dos programas especiais relataram que a falta de respeito foi tão significativa que a direção foi obrigada a intervir para que os cursos prosseguissem, porém com as relações entre professores e alunos-professores bastante comprometidas.

Na Licenciatura oferecida pelo IFRS-RG não houve esse tipo de comportamento por parte dos alunos. Houve displicência dos alunos-colegas em relação às tarefas solicitadas, pontualidade e assiduidade, mas em momento algum ocorreu falta de respeito ou evidências de que estavam duvidando da nossa proposta de trabalho. Credito esse comportamento a dois fatores: a displicência, não levando a Licenciatura a sério, por se sentirem obrigados a cursar, pois estavam em período probatório e foram induzidos a se matricular na Licenciatura depois das palavras do diretor e o respeito e a credibilidade no curso pela história dos professores que naquele momento estavam trabalhando na Licenciatura.

Acredito que este foi o diferencial em relação aos outros cursos de formação de professores do IFRS; dos cinco (5) professores que mais participaram das aulas do Módulo I da Licenciatura, três (3) eram engenheiros com larga experiência docente em disciplinas profissionalizantes do ensino médio, inclusive tendo lecionado vários alunos-colegas quando estes foram alunos do Colégio e os outros dois (2) eram licenciados, mas também lecionavam há vários anos disciplinas do ensino médio nos cursos integrados do Colégio, portanto todos os professores que trabalharam no Módulo I da Licenciatura eram professores em atividade no ensino profissional de nível médio.

Assim, os professores da Licenciatura passavam aos alunos e em especial aos alunos-colegas credibilidade em relação ao trabalho realizado, pois, da mesma forma que eles, também lecionavam no mesmo Colégio, nos mesmos cursos e nas mesmas turmas, além de terem seus saberes profissionais reconhecidos pelo trabalho que vêm exercendo ao longo dos anos.

Quanto ao modo como nos organizamos para realizar nossa formação como docentes da Licenciatura, percebi, ao realizar uma escrita reflexiva sobre as atividades desenvolvidas durante o Módulo I da Licenciatura que, tacitamente, constituímos uma Comunidade Aprendente.

Esta afirmação esta baseada na comparação da nossa forma de agir e as proposições que identificam uma Comunidade Aprendente. No entender de autores como Brandão (2005), Freitas (2010) e Moraes e Galiazzi (2011), uma comunidade se transforma em Aprendente quando seus membros passam por um processo de aprendizagem que transforma o conhecimento que possuíam e passam a vivenciar novas experiências junto aos demais membros da Comunidade. Foi desta forma que ocorreu a nossa formação como docentes de licenciatura. Todos os membros da Comunidade tinham experiência docente, atuando no ensino de nível médio e solitariamente, porém, durante o processo de formação, a partir de uma área de conhecimento – formação docente – e compartilhando experiências, problemas e emoções, aprendemos uns com os outros a atuar coletivamente em cursos de formação de professores.

Além disso, foi possível observar o envolvimento do grupo com o objetivo comum: o planejamento e execução das aulas da Licenciatura. Havia o sentimento de pertencimento àquela Comunidade e o foco da aprendizagem de cada um dos integrantes do grupo passou do individual para o coletivo, outras características das Comunidades Aprendentes.

Esta percepção de que o grupo, que elaborou o projeto da Licenciatura e, posteriormente, assumiu o compromisso de implantar e levar a efeito o curso, constituía uma Comunidade Aprendente somente se desvelou quando, a partir de teorias existentes, passei a analisar a forma como nos portamos durante o desenrolar das aulas do Módulo I da Licenciatura.

Proposições:

Através da escrita desta Tese, com o foco voltado para a questão que motivou a pesquisa, ou seja, compreender como se constitui um professor para trabalhar como docente de licenciaturas para a educação profissional. Processo que ocorreu na prática, com professores que há vários anos exercem a profissão em outros níveis de ensino, mas que passaram por uma formação em que predominou a aprendizagem no coletivo, aprendendo uns com os outros a se tornarem professores de cursos de formação de professores. Foi um processo onde “nos formamos ao formar” docentes para atuar em cursos profissionalizantes de nível médio.

Refletindo sobre a maneira pela qual se realizou nossa formação para atuar em licenciaturas para o ensino profissional de nível médio, chego a algumas conclusões que poderão servir de partida para novas pesquisas que envolvam o tema formação de professores.

Inicialmente quero salientar a composição do grupo que trabalhará no curso. Há de ser formado por pessoas que tenham o objetivo comum de apostarem no curso; de estarem dispostas a aprenderem no coletivo, ensinando e aprendendo a partir das experiências que trazem consigo; que compartilhem as emoções, os problemas e os acertos das ações praticadas. Assim, estarão adquirindo o sentimento de pertencimento àquele grupo e, conseqüentemente, formando uma Comunidade Aprendiz.

Sugiro que os encontros presenciais, que irão servir para o planejamento das atividades e para refletir sobre o que foi realizado e servirão de orientação para a realização de novas ações, sejam realizados a partir dos pressupostos da Roda proposto por Warschauer (2001 e 2011), pois com estes ensinamentos os encontros se tornam produtivos. E que a complementação das discussões pendentes seja realizada através de “Rodas Virtuais” no correio eletrônico, uma ferramenta que auxilia bastante no planejamento coletivo das atividades de ensino que envolve vários professores.

O planejamento das aulas deverá ser coletivo, realizado por todos os integrantes do grupo. Assim como as aulas, onde deverá comparecer o maior número de professores envolvidos com o curso. Em um processo realizado desta forma, haverá uma formação contínua dos docentes envolvidos com o curso, uns

aprendendo com a experiência dos outros e construindo juntos outros aprendizados sobre a prática docente.

Nos encontros presenciais, além das discussões pedagógicas, também devem ser tratados os aspectos administrativos por todos os integrantes da Comunidade Aprendiz. Este procedimento faz com que todos os integrantes da Comunidade vivenciem a experiência da chefia do curso, o que faz com que passem a enxergar o processo de ensino e aprendizagem não com os olhos de ex-alunos que se tornaram professores, mas na perspectiva de professores que, num dado momento, têm que tomar decisões ao ocupar um cargo administrativo.

Outra atitude importante é o registro escrito dos aprendizados construídos coletivamente, pois além de servirem para refletir coletivamente sobre as ações desenvolvidas pelo grupo, também servirão para contar a história daquele curso.

Acredito que a credibilidade dos professores que lecionam no curso também tem grande importância para o bom êxito do andamento das atividades. Assim, é preferível que, pelo menos, alguns dos professores do grupo já tenham lecionado ou lecionem em cursos semelhantes aos que os licenciandos irão trabalhar. Desta forma, ao trazerem exemplos para a sala de aula estarão relatando experiências vivenciadas em situações que serão experimentadas pelos licenciandos, seja nos estágios ou no exercício da docência.

Também é importante “escutar” o que os alunos têm a dizer, não somente com palavras, mas através de gestos, silêncios e atitudes, como, por exemplo, a evasão. Depois de identificadas causas que podem ocasionar descontentamento em grande parte da turma, o grupo que conduz as atividades educativas tem a incumbência de procurar resolver os problemas, aparar as arestas, para que as relações com os alunos sejam saudáveis, propiciando um bom ambiente na sala de aula, o que diminui e/ou evita a evasão.

Estas foram questões que emergiram a partir da análise das informações construídas pelo grupo que se constituiu em uma Comunidade Aprendiz, enquanto se formava ao formar professores para atuar na educação profissional de nível médio. São questões que podem servir de ponto de partida para reflexões ou estudos sobre cursos de formação de professores como a Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo IFRS-RG.

8. Bibliografia consultada

BRASIL, **Decreto Nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909.

BRASIL, **Decreto Nº 47.038**, de 16 de outubro de 1959.

BRASIL, **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997.

BRASIL, **Decreto Nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997.

BRASIL, **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004.

BRASIL, **Decreto-Lei Nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942.

BRASIL, **Lei Nº 1.821**, de 12 de março de 1953.

BRASIL, **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, **Lei Nº 6.545**, de 30 de junho de 1978.

BRASIL, **Lei Nº 8.711**, de 28 de setembro de 1993.

BRASIL, **Lei Nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL, **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei Nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008.

BRASIL, **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL, **MEC** – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br> - acesso em 07 de janeiro de 2013.

BRASIL, **Parecer do CFE Nº 12/67**, de 12 de fevereiro de 1967.

BRASIL, **Portaria/MEC Nº 339**, de 07 de agosto de 1970.

BRASIL, **Portaria/MEC Nº 432**, de 19 de julho de 1971.

BRASIL, **Portaria/MEC Nº 396**, de 08 de agosto de 1977.

BRASIL, **Portaria/MEC Nº 646**, de 14 de maio de 1997.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**, de 26 de junho de 1997.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 6/2012**, de 20 de setembro de 2012.

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. – 3 ed. – São Paulo, SP: Summus, 1986.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

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

_____. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. - 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2004b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. – 3 ed. – São Paulo, SP: Moderna, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. – 13ª reimpr. – São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In ENCONTROS E CAMINHOS: **Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. – 2 ed. – São Paulo, SP: Cortez, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CATELA, Hermengarda. **Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito**. Revista de Educação, vol. XVIII, nº 2, 2011, p. 31 a 45. Disponível em: http://revista.educ.fc.ul.pt/vol_xviii_2/artigo2.pdf -acesso em 26 de fevereiro de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. – 2. ed. – São Paulo; Ed. UNESP, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. – 2. ed. – São Paulo; Ed. UNESP, 2005a.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**. – 2 ed. – São Paulo: Pearson Prendice Hall, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRADA, D. e FLECHA, R. **El modelo dialogico de la pedagogia: um aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje**. Estudios Pedagógicos XXXIV, nº 1, p. 41-61, 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. RJ: Tipografia da escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. 1º v.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. – 10 ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 40 ed. – São Paulo, SP: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. – 28 ed. – São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Professora Sim, tia Não**. – 14 ed. – São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 2003c.

FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais**. 2010. 225 f. Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **ENSINO MÉDIO INTEGRADO - Concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O Diário da Roda, Roda em Movimento: Formar-se ao formar professores no PROEJA**. 2011. 173 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

LOPES, Antonia Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** – 13 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, n. 1 (jun. 2008), p. 9-22. - Brasília: MEC, SETEC, 2008.

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

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Formando professores em EAD na perspectiva das comunidades aprendentes**. 2011. Texto mimeografado.

MORAN, José Manuel. **A escola do amanhã, desafio do presente**. Educação, Meios de Comunicação e Conhecimento. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 22 (113-114): 28-34, julho/outubro, 1993.

_____. **Mudanças na comunicação Pessoal.** – 2 ed. – São Paulo: Paulinas, 2000.

MELLO, Roseli Rodrigues de, BRAGA, Fabiana Marini e GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem, outra escola é possível.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores** Pesquisas, representações e poder. – 2 ed. – Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** – 4 ed. – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atitude Docente.** – 8 ed. – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o quê nós fazemos com eles.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** – 2 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

RIVERO, Cléia Maria da Luz (org.). **Educação profissional caminhos na formação do professor.** Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2004.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil.** – 3 ed. – Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

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

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** – 4 ed. – Rio de Janeiro, RJ: Lamparina Editora, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O Primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação N^o 13, Jan/Fev/Mar/Abr de 2000. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf acesso em 16 de março de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** – 18 ed. – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – 20 ed. – São Paulo, SP: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). – 2 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** – 13 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

_____. **A teoria e a prática das Rodas e Registros no cotidiano do educador**. Curso de formação on-line realizado entre abril e julho de 2011.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

1) Querid@s!

Que dia ontem!!!!

Não consigo fazer muita coisa a não ser tentar organizar algumas coisas para meu "situando" de sexta.

Escrevi esta história.. do encontro da manhã, ou da tarde... sei lá...

Um registro para me ajudar a pensar...

Um abraço,

Aula 07 - 12 de novembro de 2010 - Por Cleiva

A saia justa

Essa noite tive um sonho. Sonhei que usava uma saia justa. E estou desde que acordei, lembrando desse sonho. No sonho eu estava pensando em trocar uma saia justa. Era uma saia azul linda, na altura do joelho.

Estava numa Roda muito animada. Porém não me sentia confortável. Será por que a saia estaria justa demais??? Será por que eu queria rodar e fazer movimentos para os quais seria mais adequado uma roupa mais confortável? Seria por que o salto do meu scarpin era alto demais? O tecido não seria bom? A costura estaria mal feita? Será que havia sobrado algum alfinete escondido? Ou seria a etiqueta que incomodava???

Puxa! Tanto trabalho para a escolha do tecido, da cor, da textura, do modelo a ser seguido... muitas visitas e conversas com a costureira... ajusta aqui, ajusta ali... encurta aqui... Até que pronto! Hora de usar...

Mas... havia um desconforto... Seria a saia inadequada para a ocasião?

Pode ser, o fato é que na Roda em que me encontrava, alguns gostaram... outros não. Alguns sugeriam mudanças no comprimento, outros na cor, outros no tecido. Houve ainda os que elogiavam...

Também os que entendiam meu desconforto...

E uns diziam: - não entendo por que escolheste justo esta saia justa? Podes explicar?

Outros perguntavam: - esta saia tem uma história? Será usada mais vezes???

Acordei... pensando: Que bom que não tenho nenhuma saia tão justa ...

Prefiro roupas confortáveis...

2) Buenas, pessoal.

Cleiva, tua história está muito boa. Andas muito inspirada, mas vou discordar de algumas coisas. Eu não entendo o episódio como uma saia justa. Uma saia justa é "não ter palavras, não ter argumentos, é improvisar, é mudar o rumo, esquivar-se, sair pela esquerda".

Não foi o que aconteceu, pelo contrário. Tivemos argumentos, respostas. Tanto é verdade que todos falaram e se posicionaram.

Não existe professor que quando provocado não reaja. Lei básica da física. Ação e reação.

As palavras não foram construtivas e mereceram a reação que tiveram.

Penso que é isso.

Salto alto e saia justa pode não ser confortáveis para quem usa, mas é interessante para quem observa.

3) Filosofoço!!!!!!!!!!

Gostei das suas palavras....

Cleiva mesmo não estando na aula não encaro como "sua justa" faz parte da aula, do diálogo, do processo de aprendizagem de cada um de nós... as perguntas, as indagações, as palavras menos afetivas, as análises... poderia listar muito mais o que é o cotidiano da sala de aula mas..... não seria melhor vivenciar?

Abraços

4) Pessoal,

Eu não sei o que houve, mas parece que os colegas (alunos) reagiram. Era o que se esperava acontecer, pois o paradigma deles é outro. É preciso escutar, e legal que eles falaram. Na minha forma de entender isso reforça a importância de se saber o que se quer. O que não significa mudar o que se está fazendo, mas entender porque dizem a ou b!

Bom, na terça conversamos.

E tenho certeza que a Cleiva sabia por que estava usando a saia justa, porque se não soubesse, não seria justa.

Um abraço forte

5) Oi,

não sei se eu deveria ter aberto o que abri, penso que sim, afinal sou impulsivo lembra.

Concordo contigo quando tu diz que a Cleiva sabe das coisas, e ela ainda está ficando poética (rsrsrsrs).

Quem diria...

Ela vai de explicar direitinho, é menos justa do ela fala e é menos reativo do eu falo. Isso acontece todo dia em sala de aula, não seria diferente no nosso caso.

Faz tempo que não nos falamos, por isso mando um forte abraço.

6) Pessoal

O que foi questionado foi por nós muito bem aceito e lidamos muito bem com a situação, não houve clima ruim, nem desvalorização do nosso trabalho. Muito pelo contrário, considerei muito pertinente pelo fato de que eles estão interessados.

É uma pena que não estou conseguindo "por razões óbvias" ser eu mesma. Minha intenção (mencionada na segunda a tarde) era dar uma aula expositiva com slides sobre o texto escolhido e o texto entregue por engano, mas meu corpo nesses últimos dias não aguenta. Realmente o texto poderia ter sido mais aprofundado, mas eles participam demais quando abrimos para o debate, além disso, não leram o texto e há aqueles também que têm dificuldade na leitura. Mas está interessante o envolvimento deles...

E para nós que estamos dando as aulas, estamos dando a cara a tapa, mas é um desafio maravilhoso.

Bastidores e conversas de corredores sempre existirão, aliás, é o que mais ouvimos, só que às vezes fingimos que não ouvimos, eu particularmente prefiro me fazer de surda às vezes.

Entro em Licença a partir de terça, mas quando eu voltar estarei em situação normal, aí sim poderei mostrar meu trabalho a eles.

Ficarei nesse período a disposição para apoiá-los e tenho certeza de que o curso será um sucesso! Já está sendo, afinal, foi construído por um grupo muito especial, com bases epistemológicas sólidas, além dos colegas que chegaram posteriormente que também são fortes no curso.

Bjs.

ANEXO II

AULA	ENCONTROS	E-mails/Bate papos
<p>05 26/10/2010 (Terça-feira)</p>	<p>ENCONTRO AL Nº: 16/10 25/10/2010</p> <p>PRESENTES: Carol, Cleiva, Márcia, Loureiro, Patrícia, Viviani e Saraçol.</p> <p>★ Não compareceram: Ana Laura, André, MCarmo e Sérgio.</p> <p>⇒ Este encontro EXTRA foi realizado para o planejamento das atividades da aula 05, dia 26/10.</p> <p>⇒ Começamos o encontro com os presentes relatando como dariam a aula (sugestão do Saraçol em encontro anterior) e sugerindo continuidade (ou não) para a aula de sexta:</p> <p>- Márcia ⇒ Aula expositiva + pequenos textos para resenhar</p> <p>- Saraçol ⇒ Colocar a questão: “O que é uma resenha?” e a partir daí desenvolver a aula</p> <p>- Cleiva ⇒ Partir do que eles colocaram no ambiente (“resenha” do filme) para apresentar o conteúdo</p> <p>- Viviani ⇒ concorda com a Cleiva, mas com um único texto, trabalhando uma das categorias</p> <p>- Loureiro ⇒ iniciar com a questão “O que é uma resenha?” e depois trabalhar um texto pequeno</p> <p>- Patrícia ⇒ para sexta: texto sobre formação de professores</p> <p>⇒ Após as sugestões e debates, surgiu a aula:</p> <p>- Apresentação de alguns alunos (15min) ⇒ Saraçol</p> <p>- Resgate dos encontros anteriores referentes aos vários tipos de registros e a importância da escrita (5 min) ⇒</p> <p>- Debate: Como vocês realizam estudo de um texto? ⇒ a partir das respostas trabalhar os tipos de síntese: fichamento, resumo e resenha. (8h50min/10h00min)</p> <p>- Intervalo (20min)</p> <p>- Dividir os alunos em 6 grupos de 5 pessoas para trabalhar o texto “Conversas sobre o Ofício de Mestre” do Miguel Arroyo (Suco e Teia – até 11h00min)</p> <p>- Debate sobre a resenha trabalhada.</p>	<p>22 de outubro de 2010</p> <p>1) Oi Márcia,</p> <p>No andar da carroça e na acomodação das abóboras teremos que realizar (mais) alguns ajustes: a próxima aula estava programada para trabalhar a plataforma Moodle, mas como a maioria dos nossos alunos já conhece a ferramenta, achamos (eu, a Cleiva e o Saraçol) que deveríamos cancelar (pois tudo o que queríamos foi visto hoje) e partir para um novo assunto. O próximo assunto seria fichamento, resumos e resenhas. Podes assumir a “bronca”? Com o nosso apoio é claro! Assim faríamos (mais uma) reunião extraordinária na segunda para planejar a aula.</p> <p>Aguardo resposta e já vou “convocando” o pessoal para o encontro na próxima segunda. Abraços, <u>Loureiro</u></p> <p>2) Oi Loureiro</p> <p>Posso sim, precisamos procurar os textos com as categorias.</p> <p>A única coisa que peço é que a aula sobre estágio seja em uma terça-feira, pois já estou antecipando minhas aulas do integrado e, portanto terei aula nas sextas-feiras das 8:00 as 10:00hs a pedido do Marcos essa antecipação. Abraço, <u>Márcia</u></p> <hr/> <p>23 de outubro de 2010</p> <p>1) Olá pessoal,</p> <p>Hoje pela manhã, no seu percurso terçafeiral, a roda da nossa carroça passou sobre uma pedra e as abóboras se mexeram um pouquinho, então teremos que acomodá-las na nova posição! Ou seja, tínhamos reservado duas aulas para trabalhar a plataforma Moodle, mas como nossos alunos têm conhecimento de informática e muitos deles trabalham com a plataforma, um aula foi o suficiente para apresentar a ferramenta. Então, eu, a Cleiva e o Saraçol, achamos por bem antecipar a aula da sexta para terça, ou seja, na próxima aula trabalharíamos fichamento, resumos e resenhas. Para isso, teremos que realizar (mais um) um encontro EXTRAordinário na segunda, 14h, no local de costume para preparar a aula. Abraços, <u>Loureiro</u></p> <p>PS- quem for ao encontro favor trazer textos para trabalhar o conteúdo (fichamento, resumo e resenha) e quem não puder comparecer enviar sugestões.</p> <p>2) Buenas,</p> <p>não sei se vou participar, confirmo depois. Tenho que ir ao campus carreiros na terça a tarde. # Abraços. # <u>Saraçol</u></p> <p>3) Segunda-feira estarei aí... com os textos! Abraços e bom final de semana a todos! # Bjs # <u>Carol</u></p> <p>4) Confirmo presença # Abraço, # <u>Márcia</u></p>

ROTEIROS DAS AULAS	RELATOS
<p>- Apresentação de alguns alunos (15min) ⇨ Saraçol</p> <p>- Resgate dos encontros anteriores referentes aos vários tipos de registros e a importância da escrita (5 min) ⇨ Cleiva</p> <p>- Debate: Como vocês realizam estudo de um texto? ⇨ a partir das respostas trabalhar os tipos de síntese: fichamento, resumo e resenha. (8h50min/10h00min)</p> <p>- Intervalo (20min)</p> <p>- Dividir os alunos em 6 grupos de 5 pessoas para trabalhar o texto “Conversas sobre o Ofício de Mestre” do Miguel Arroyo (Suco e Teia – até 11h00min)</p> <p>- Debate sobre a resenha trabalhada.</p> <p>Márcia, Cleiva; Loureiro; Saraçol; Patrícia</p> <hr/> <p>24 de outubro de 2010</p> <p>1) Oi Loureiro e Cleiva</p> <p>Em anexo consta uma pré-proposta de planejamento da aula de amanhã.</p> <p>Como o Loureiro me pediu para ficar responsável eu tomei essa iniciativa pelo pouco tempo que temos. Mas ele poderá ser desconstruído e reconstruído no coletivo.</p> <p>Bjs <u>Márcia</u></p> <p>ROTEIRO DO ENCONTRO 05/2010 Data: 26/10/2010</p> <p>I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:</p> <p>Professor(es) responsável: Márcia, Loureiro e Cleiva.</p> <p>Recursos utilizados: multimídia</p> <p>Sala: 608 e Laboratório de Informática?</p> <p>II – OBJETIVOS:</p> <p>- Ressaltar a importância da escrita na formação de professores;</p> <p>- Repensar sobre as categorias: escrita, diálogo, relações de poder, leitura, memória e oralidade;</p> <p>- Diferenciar as características de resenha, resumo e fichamento.</p> <p>III – CONTEÚDOS:</p> <p>Escrita. # Trajetória docente. # Resumo, resenha e fichamento.</p> <p>IV – PROCEDIMENTOS:</p> <p>- Apresentação de alguns alunos (20min) ⇨ Saraçol</p> <p>- Resgate dos encontros anteriores referentes aos vários tipos de registros e a importância da escrita (10 min.)⇨??</p> <p>- Apresentação sobre as principais características e diferenças entre: resenha, resumo e fichamento (30min);?</p> <p>- Fazer uma resenha ou resumo coletivo de um Poema, música (30 min.)</p> <p>- Intervalo (20min)</p> <p>- A turma de alunos irá se organizar em grupos de no máximo 4 pessoas e receber textos que representem as categorias que emergiram no penúltimo encontro, são elas: escrita, diálogo, relações de poder, leitura, memória e oralidade.</p> <p>- Após a leitura e discussão, cada grupo fará um fichamento e/ou resenha e/ou resumo. (1 hora e 25 min.)</p>	<p>História de uma aluna travessa (?) Por Cleiva</p> <p>Mônica I era uma aluna inquieta, daquelas que não consegue ficar muito tempo sentada em um mesmo lugar, tão pouco, muito tempo sem falar.</p> <p>Eis que um dia nublado de primavera, aconteceu o esperado - Mônica I reafirmou sua maneira de ser em mais um encontro da Licenciatura.</p> <p>A professora - na verdade eram duas. Ela e sua bebê que lhe confere uma enorme barriga redonda, linda. Numa exuberância que anuncia a felicidade da chegada da menina que até já tem um nome. Nome imponente.</p> <p>A professora com uma linda blusa azul, começou o encontro, questionando os presentes sobre o tema do encontro: como estudar um texto. Esse tema vinculado ao propósito do Curso - investimento na leitura e escrita objetivava discutir com o grupo a elaboração de fichamento, resenhas e resumos. A intenção da aula foi a de proporcionar algumas possibilidades de trabalhar com os alunos tanto na Licenciatura quanto com os alunos de cada licenciando professor.</p> <p>Num primeiro momento, houve a participação de vários colegas. Mônica I que anotava tudo, não falou. Cada um a sua vez contou como organizava suas leituras com vistas à elaboração de suas teses e dissertações.</p> <p>Mas num segundo momento, não se conteve e contou como sofreu ao mudar a leitura objetiva, típica dos conteúdos de Biologia, para uma leitura mais subjetiva que requer posicionamento e maior abstração.</p> <p>Passado este momento a Professora (ou elas) apresentaram em slides muito caprichados alguns aspectos teóricos sobre o tema do encontro. Depois de uma pausa para o cafezinho, todos retornaram à sala. De volta, a proposta era formar Rodinhas para elaborar uma resenha, com base num texto de Miguel Arroyo. Claro que Mônica I logo se agregou a uma das 5 Rodinhas, ansiosa por participar de todas as atividades propostas. Mas como já havia lido o texto, aproveitou para participar de uma outra Roda, a dos formadores que de pé, conversavam sobre o encontro e o que será discutido na Roda de terça. Ou seja, nossa aluna não ficou no lugar que havia decidido.</p> <p>E nisso ficou a inquieta Mônica I, de Roda em Roda rodopiava pela sala, falando com um, falando com outro e colhendo informações do que ocorria na sala, ao mesmo tempo em que participava da Rodinha escolhida e dava pitacos na discussão...</p> <p>Com essa atitude, logo disse para as colegas: não coloquem meu nome no trabalho, afinal nem participei direito dele... fiquei por aí ...</p> <p>E então, o que será que aprendeu essa personagem inquieta, no que se refere aos alunos desse jeito? O que aprendeu da encontro? O que sabe sobre o andamento das Rodinhas??? Essa é a tarefa para todos!!!</p> <p>Depois Mônica I discute as respostas e comenta, a partir da sua perspectiva.</p>

ANEXO III

UM FILME NO AMBIENTE ESCOLAR É ÓCIO?

Se o mundo fosse como no cinema mudo, sem cores, com poucas falas, algumas legendas, entenderíamos mais os sinais que o corpo escancara num diálogo metafórico?

Numa aula expositiva dialogada no IF na licenciatura para educação profissional e tecnológica, abordavam-se conceitos do que é o ser humano, quais os modos de produção, os diferentes bens materiais, culturais e espirituais. Sem legenda, sem fala, sem áudio uma das estudantes mira-se ao espelho, muitas e muitas vezes... Será que o próprio reflexo pela luz tênue de uma manhã de primavera faria essa colega enxergar o seu mundo e não o outro mundo posto pelo professor? Só posso inferir, afinal esperei o som, esperei a legenda e nada chegou.

Refleti nesse momento com o lado do meu cérebro ligado a tecnologia, que a palavra cinema tem o radical cine que vem de movimento, uma tecnologia que associa fotos tiradas com tanta rapidez que mostram o movimento do ambiente, dos personagens. O outro lado do cérebro pensou nas rodas que venho experienciando nos últimos tempos a subjetividade em ser objetiva no coletivo... Assim, nesse movimento em rodas, o filme do dia continua com ou sem a atenção de todos.

Estávamos aprendendo que os gregos consideravam a ida a escola um momento de desocupação, afinal escola vem de scholé que significa lugar de ócio. Nesse momento Carlitos do Açaí, percebeu numa brincadeira que poderiam estar apontado a incomodação de ser engenheiro e sentir que necessita cursar licenciatura. Carlitos arrumou seu chapéu coco, girou a bengala, virou os olhos, levantou o bigode e o áudio fez-se presente na trilha sonora da necessidade de externar sua opinião sobre a seriedade do curso e da sua posição de trabalhador da educação em busca da felicidade.

Na escola como no cinema mudo os atos falam mais que palavras, têm seu ritmo próprio, cheio de situações inusitadas. Assim, construímos nossas aprendizagens em diferentes rodas, aprendemos e ensinamos num movimento cinético onde nosso sonho é nossa vida!

Ana Laura sobre a aula onde passamos o filme “Tempos Modernos”, do Chaplin.

ANEXO IV

Mundo dicotômico???

Por Cleiva

Desde ontem a noite quando assisti a um bellissimo show do Roque de Galpão em que o Neto Fagundes colocou um lenço branco, pensei em escrever sobre o encontro de hoje usando os personagens gaúchos: maragatos e chimangos. Isso porque já sabíamos que o encontro teria dois momentos, um protagonizado por um chimango (?) e outro por um maragato (?).

Então, fui para o encontro preparada para anotar tudo e depois escrever uma história...

Era uma vez... dois gaudérios... um do norte e outro do sul que se dispuseram a conquistar, cada um a seu modo, um maior número possível de adeptos para suas ideias... E olha que suas ideias são um tantinho divergentes, tanto quanto o método.

E a partir daqui, escrevo sem identificá-los para que ao final... cada um possa "adivinhar" se for possível, quem é quem...

Então... um deles usa lenço branco - paz, tranquilidade (pelo menos aparente) e tem uma paciência pedagógica de me causar uma inveja boa... e brotoejas, pois meu ritmo frenético queria que andasse mais rápido...

O outro, um "acelerador de partículas pedagógico"... falando rapidamente muitas informações...

Um falando da História como processo e como possibilidade de, olhando para o passado, compreender o presente e pensar em como não repetir os erros no futuro, conforme uma colega apontou. O outro entendendo a História como cíclica e que, portanto é possível prever o futuro, uma vez que a história da humanidade se repete. Então olhar para a História seria o mesmo que olhar para uma "bola de cristal". Eu não consegui me manifestar nesse momento, mas pensei ao invés de ciclos, pudéssemos pensar em espirais... sei lá. Oh, aqui já podemos ver que o mundo não é dicotômico. Podemos ter muitas, múltiplas e diferentes interpretações para uma fala, para um fato...

Mas também se falou em essência x existência, entre uma identidade mutante, capaz de se modificar em função de alguns aspectos novos incorporados, dentre eles o conhecimento que se pode ter de algo em um momento e que não se tinha antes.

Nesse momento uma colega se manifestou. Para ela nossa essência não muda, o que eu penso sobre o que é certo ou errado eu vou sempre pensar. O que posso fazer é flexibilizar, ou seja, não mudamos nossa essência. Podemos colocar acessórios diferentes, roupas diferentes, mas somos a mesma pessoa... Outro professor pergunta: o que é um acessório???

E então surgiu a questão: o que é certo? O que é errado?

Alguém andar nu, pode ser correto numa aldeia indígena, jamais seria certo aqui...

E por falar em índios... houve um cotejamento entre o pensamento dos índios e nosso.

- Olhemos a nossa volta, nessa sala: tudo se resume (janela, porta quadro, grades, carteiras) a quadrados e retângulos... Lembremos dos índios que constroem casas redondas que dançam e conversam em roda, que cortam o cabelo redondo... Como nós podemos ver o mundo do mesmo jeito deles? Como eles podem ver o mundo do mesmo jeito nosso???

Ah! mundo redondo que para nós está cada vez mais quadrado...

Em que momento da nossa história começamos a pensar quadrado?

Porque nos sentimos confortável com nossa maneira de pensar o mundo (quadrado) é que julgamos o modo de pensar do outro como errado e não aceitamos o diferente.

Mas... no mundo existem muitas lógicas...

Por estes dias a NASA descobriu uma bactéria que tem no seu DNA ao invés de fósforo, arsênio. Inimaginável que um elemento tóxico para a maioria dos seres vivos pudesse incorporar-se numa cadeia como o DNA. Eis aí a lógica da vida rompida para mostrar que é possível muitos outros jeitos de viver e que ainda nem sequer imaginamos. Isso remete a possibilidade de vida em outros planetas, quando os elementos até hoje considerados essenciais, deixam de ser em alguma criatura viva.

Mas... falando em DNA, sabe-se que ele tem memória... então... um dos nossos protagonistas de hoje, contou uma história. Ao ver o título eleitoral do avô, que morreu quando o pai dele tinha 8 anos, ficou muito admirado com a semelhança entre o avô e seu pai. Iguais! Mais admirado ficou ainda, quando a assinatura no título de eleitor era igual a dele!!!! Eu? Assinar como meu avô???? Sem nem tê-lo conhecido???? Que mistério é esse??? Dizem que ele era o braço direito de Pedro Osório e lidava com degolas... será por isso que segundo um dos colegas, ele gosta tanto de “degolar” os alunos??? Ficou no ar... A ideia também desse colega é que ele deve ser o próprio avô!!!!

Bem... risos a parte, continuou a discussão sobre a História ser ou não ser Ciência. Mas o que é Ciência??

Esse foi um encontro bastante dialogado em que as perguntas foram em maior número do que as respostas...

Bem, na sequência com a História da Educação em curso... Houve uma apresentação sobre alguns modelos de educação. Aí a dicotomia entre os gregos - filósofos e os romanos - engenheiros me trouxe à tona a discussão de nossos personagens de hoje.

Lenço branco - grego. Lenço vermelho - romano?

Então já sabem quem é quem???

Bem, a escrita também foi abordada nesse momento e as perguntas quando feitas eram respondidas imediatamente, afinal nosso “acelerador de partículas pedagógico” tinha muita coisa para trabalhar neste dia e o tempo era curto...

Ah o tempo... será mesmo que existe?

O mundo é uma Roda, é um casamento e um divórcio...

Na idade média havia os vassalos e os suseranos. Estes os que tinham condições de doar, portanto doavam terras, servos... os vassalos os que recebiam, mas que também poderiam doar e se tornar suseranos. Assim que os doadores eram referenciados na Idade Média, que durou 1000 anos, pela postura de joelhos e com as mãos postas - igual aprendemos a fazer para rezar. Coincidência??? Não mesmo! Afinal se Deus nos deu tudo...a ele devemos reverência... Desse jeito? E não de outro? Por quê?

Bem... Tudo isso foi um capítulo da História da Educação. Dois momentos, dois protagonistas e muitas ideias, muitas perguntas e muito o que pensar...

O mundo não é dicotômico a meu ver, embora eu, como uma quase Bióloga ainda, por vezes escreva assim... O mundo é plural, múltiplo, complexo e a Educação como parte do mundo tem o mundo em si... e cada um de nós um mundo... um mistério a desvendar e uma possibilidade de estar sendo - como diria Freire. Condicionados, jamais determinados, portanto se essa é a História da Educação, ou parte dela, podemos fazer a nossa história enquanto sujeitos de nossas ações e nos desalienar, ao compreender nossa existência e de tudo o mais que existe enquanto processo.

E que venham os próximos encontros...

Um abraço,

Cleiva

ANEXO V

- 1) E aí pessoal, como foi o encontro de sexta? [29/10/2010]
Alguém diga alguma coisa...
Abraços.
- 2) Boa tarde Saraçol e demais colegas que não estavam no encontro de sexta-feira
Eu fiquei em sala de aula no integrado até as 10h00minh, mas a partir desse horário fui para a licenciatura. Quando cheguei, Sérgio estava finalizando sua fala, pela reação dos alunos (atenciosos e participativos) me pareceu que foi bem interessante o encontro enquanto eu estava ausente. Após o intervalo, Eu li cada característica que os alunos escreveram nos papéis, as mesmas eram referentes a o que representa ser docente ou docência. Apareceram palavras bem interessantes, depois acredito que Loureiro irá relatar. Ana Laura colocou-as no quadro e em seguida Loureiro falou um pouco sobre cada uma delas. Depois Ana Laura junto com os alunos categorizou-as, a partir daí debatemos alguns aspectos inerentes a docência e procuramos articular com o texto. Tentei puxar algumas discussões referentes ao texto, mas percebi que já estava esgotado.
Algumas falas nossas e deles foram bem interessantes, em outros momentos percebi que eles ficaram dispersos, acredito que alguns ainda não perceberam que a fundamentação teórica já iniciou, mas é uma pequena minoria.

OBS: Pessoal, alguns de nós docentes e vários alunos ainda não entrou no ambiente, precisamos criar estratégias de interação, um real planejamento de utilização do ambiente (sei que virá com o tempo) desde já, com retorno as escritas deles, com mensagens comentários e incentivos a eles. Percebo que está um pouco solto. Precisamos motivá-los por lá também. Coloquei os slides de resenha lá, vejam se está no lugar certo (fórum e blog)
Abraço a todos,
- 3) Obrigado,
fico contente com o bom resultado do trabalho. Não era para menos com esse grupo trabalhando.
Parabéns aos colegas.
Abraço!!!!
- 4) Oi coleg@s,
Vou relatar o início.... O Loureiro sugeriu que cada grupo trocasse sua resenha com outro grupo. Eles leram e fizeram sugestões. Achei bem produtiva a atividade, pois depois no relato do grupo eles mostraram o que se entendeu do texto, angústias da docência, etc., etc....teve até crítica a proposta de ciclos da Escola Plural, que gerou um debate. O Sérgio fez boas colocações sobre a história da educação.
Ainda percebo que é uma caminhada e um desafio do nosso grupo com essa proposta, a palavra mais apontada foi a paciência e uma das categorias foi crenças em educação. Também continuou-se na tecla que ser professor é dom, mesmo com a Cleiva dizendo que não (palavras deles)...daqui a Márcia completou...
Abraços a tod@s
- 5) Obrigado Ana,
O teu compromisso com o grupo é muito legal. Obrigado pela ajuda, ela é importante.
Abraço.
- 6) Queridos!
Que bom que o encontro foi bom. Concordo com a Márcia sobre o ambiente.
Penso que temos muitas tarefas a fazer e que podemos nos organizar:
Um forte abraço, com desejo de bom feriado!!!

ANEXO VI

AULA 13 - 30/11/2010 - terça-feira - 8h30min/11h45min

1) PALAVRAS-CHAVE

⇒ ...fiquem completamente à vontade para sugerir qualquer outra atividade, estou apenas preocupada com a indefinição do próximo encontro [Patrícia, enviando sugestão de roteiro]; continuo ansiosa, mas confiante na Roda (Patrícia) Estou gostando da ansiedade da Patrícia. Vamos por essa Roda para andar!!! Que se manifestem os demais! (Cleiva); [ler o texto] esbarra no tempo dos professores que estão em final de ano, fechando o 4º bimestre, as notas finais, as substitutivas e os exames (UFA!!!!), onde me incluo, além do doutorado e do grupo de pesquisas (Sergio); me preocupa vocês VOLTAREM a discutir educação e trabalho, pois a última aula já foi história da educação. (Márcia); [Sergio] podes e debes discordar sempre que achares necessário. (Márcia); Márcia tua preocupação nesse momento, só mostra o compromisso que tens com a Roda e isso é estar na Roda ou melhor é ser a Roda. (Saraçol); queridos, eu assumo alguns pressupostos enquanto Rodante: - o profundo respeito por cada um da Roda, - o gosto pelo contraponto, por poder ver e conviver com a diferença (de jeito, de olhar, de falar, de escrever...), - um carinho enorme por cada um que se dispõe a Rodar e aprender e ensinar junto..., - a confiança de que serei sempre compreendida do meu jeito... Assim, mesmo que não diga, tudo o que peço é com muito carinho e por favor! E em tudo o que erro, peço desculpas sinceras... (Cleiva)

2) TÍTULO

1. ⇒ **A ansiedade pelo planejamento da próxima aula**

2. ⇒ **Final de ano: todos assoberbados!**

3. ⇒ **Convivendo com o diferente**

3) PARÁGRAFO

1. ⇒ O planejamento do primeiro bimestre das aulas da Licenciatura foi marcado por incertezas; quase todas as semanas não tínhamos uma ideia clara de como seria a próxima aula. Desta forma, eram corriqueiras as manifestações como a da Patrícia, enviando pelo correio eletrônico uma sugestão de atividades para a aula 13 e se justificando "estou apenas preocupada com a indefinição do próximo encontro". Mas ao mesmo tempo mostrando a confiança na força do grupo "continuo ansiosa, mas confiante na Roda".

2. ⇒ Na "nossa turma especial" continuamos a nos preocupar com as atividades profissionais dos colegas, procurando não sobrecarregar de trabalhos em épocas específicas, como, por exemplo, o final de ano com o fechamento das atividades docentes – correção de provas, exames, fechamento de notas e frequências, etc.

3. ⇒ As rusgas que ocorreram nessa fase do planejamento das aulas eram originadas, no meu entender, pela ansiedade de que tudo transcorresse da melhor forma possível, mas, principalmente, pela falta de experiência em repartir com o outro a responsabilidade de assumir a tarefa que era a de "dar aula". Isso acontecia quando um dos rodantes tomava para si a iniciativa de trabalhar sozinho em uma determinada aula. [pressupostos da Cleiva para as relações]

ANEXO VII

CATEGORIA/TÍTULO	PARÁGRAFOS
<p style="text-align: center;">UMA TURMA ESPECIAL</p> <p style="text-align: center;"><i>“Não tem amador”! (Saraçol)</i></p> <p>⇒ Lidando com alunos-colegas (aula 7)</p> <p>⇒ Para além do conteúdo (aula 8)</p> <p>⇒ Os primeiros alunos: uma turma especial (aula 16)</p> <p>⇒ Uma turma atípica tem que se ajustar as atividades do Colégio. (aula 19)</p> <p>⇒ Resistência a escrita de um memorial (aula 26)</p> <p>⇒ Sujando o currículo! (aula 30)</p> <p>⇒ Tratamento diferenciado aos alunos-colegas. (aula 34a)</p> <p>⇒ Alunos desinteressados e professores complacentes. (aula 34b)</p> <p>⇒ O imbricamento do aluno com o professor (aula P. A.)</p> <p>⇒ Continua a catequização dos alunos para escrever o TCC. (P. TCC)</p> <hr/> <p>⇒ Assim, mesmo diante do desinteresse demonstrado por alguns alunos, procuramos encontrar meios para que eles cumprissem, pelo menos, o mínimo das exigências para serem promovidos ao Módulo seguinte. (aula 34b)</p> <p>⇒ Os alunos-professores têm sala de permanência muito próxima da sala de aula. Assim, antes das aulas ou nos intervalos das aulas costumam ir a sua sala. Geralmente encontram alunos ou colegas e acabam se atrasando ou não comparecendo na aula ou na sua continuidade. (P. A.)</p> <p>⇒ A maioria dos alunos, graduados na área das ciências exatas, continua não acreditando que a trajetória pessoal seja necessária ao escrever o TCC, mas continuamos a insistir na importância de que o leitor do TCC saiba de onde o autor está “falando”. (P. TCC)</p>	<p>⇒ Na apresentação da Licenciatura ao corpo docente do Colégio, a direção colocou a exigência legal como um dos motivos por que deveriam cursar a Licenciatura. Mesmo que os professores da Licenciatura enfatizassem mais a oportunidade da criação de um espaço destinado a discutir a educação, para os alunos ficou inculcada a ideia de que “estavam obrigados a cursar a Licenciatura”. E, “como estavam obrigados” e com outros afazeres como, por exemplo, dar aulas, preparar aulas, reuniões, etc., nós não deveríamos exigir muito deles. Essa opinião foi “meio que” aplicada no início da Licenciatura. Assim, procuramos não “carregar” demais as atividades dos nossos alunos-colegas, inclusive aventando a possibilidade de, no próximo semestre, de diminuir o número de encontros semanais, “esticando” a duração da Licenciatura. (aula 7)</p> <p>⇒ Enquanto professores devemos estar atentos as atitudes dos alunos, pois além da fala, as expressões faciais, os silêncios, os olhares, os gestos, ... podem nos levar a “correções de rota” no nosso trabalho. (aula 8)</p> <p>⇒ Final de ano letivo! Professores assoberbados! Turma especial, constituída de colegas/professores, quase todos iniciantes na profissão docente! Nossa preocupação era em não complicar mais a vida deles; assim, procuramos aliviar as tarefas da Licenciatura nesse período. (aula 16)</p> <p>⇒ A Licenciatura envolveu, entre professores e alunos, cerca da terça parte dos professores do Colégio, portanto, os horários das atividades tiveram que se ajustar as atividades do Colégio, o que causou mal estar em alguns professores, pois havia alunos externos que tiveram que adaptar suas atividades as nossas. (aula 19)</p> <p>⇒ Para o TCC solicitamos aos alunos que contassem qual o caminho trilhado até chegarem ao Ensino Profissionalizante. A maioria demonstrou resistência para contar a sua trajetória, pois seguindo eles “não tinha nada a ver” com a pesquisa! Nossa tarefa foi a de procurar justificar a necessidade de se conhecer o pesquisador, através da sua história de vida, pois a pesquisa qualitativa difere da quantitativa que, todos eles, já haviam feito. (aula 26)</p> <p>⇒ Desde o início das aulas da Licenciatura, uma boa parte dos alunos que já trabalhavam no Colégio não demonstrou entusiasmo com o curso. Um deles chegou a confessar em uma aula que no início comentou que a Licenciatura iria “sujar o seu currículo”. Com o desenrolar das aulas começamos a observar atitudes que comprovavam a aceitação da Licenciatura por parte dos alunos: chegam atrasados, saem mais cedo, não comparecem as aulas e/ou encontros de orientações de TCC e estágio e não dão satisfação, não realizam as leituras recomendadas, entre outras atitudes que demonstram pouco compromisso com as atividades da Licenciatura. Pelos relatos, informalmente, de alguns alunos, a maioria se considera obrigado pela direção a cursar a Licenciatura. (aula 30)</p> <p>Obs.: No módulo II a situação melhorou um pouco, pois os mais desinteressados acabaram desistindo depois “de consultar advogados” que garantiram que eles não poderiam ser colocados para a rua.</p> <p>⇒ O desinteresse pela Licenciatura demonstrado por parte dos nossos alunos e que, simultaneamente, também são nossos colegas está causando um constrangimento aos professores que não querem tomar medidas mais drásticas devido à situação vivenciada. (aula 34a)</p> <p>Continua ao lado...</p>

L892c Loureiro, Luis Humberto Ferrari.

Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica / Luis Humberto Ferrari Loureiro. – 2013. 185 f.

Orientadora: Dra. Maria do Carmo Galiuzzi.
Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

1. Educação em Ciências. 2. Comunidade Aprendiz. 3. Formação de professores. 4. Construção coletiva do conhecimento. 5. Preservação da memória. I. Galiuzzi, Maria do Carmo. II. Título.

CDU 37:5

Catálogo na fonte: Bibliotecário Clériston Ribeiro Ramos (CRB10/1889)