

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELIANA LIMA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO IFRR *CAMPUS*
BOA VISTA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS IF**

**BOA VISTA-RORAIMA
2017**

MARIA ELIANA LIMA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO IFRR *CAMPUS*
BOA VISTA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS IF**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima- UERR e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR, como parte de requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaci Lima da Silva

**BOA VISTA-RORAIMA
2017**

Copyright © 2017 by Maria Eliana Lima dos Santos

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237f SANTOS, Maria Eliana Lima dos.
Formação continuada e as contribuições para a construção da identidade dos docentes do IFRR Campus Boa Vista a partir dos pressupostos da institucionalização dos IF. / Maria Eliana Lima dos Santos. – Boa Vista (RR) : UERR, 2017.
89f. il. 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima-UERR e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR, como parte de requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº. Dr. Jaci Lima da Silva.

1. Educação Profissional 2. Identidade docente 3. Formação continuada
I. Silva, Jaci Lima da (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR
III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2017.13

CDD – 370.711 (19. ed.)

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação:

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO IFRR *CAMPUS*
BOA VISTA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS IF**

Elaborada por:

MARIA ELIANA LIMA DOS SANTOS

Como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

**Prof. Dr. Jaci Lima da Silva
(Orientador)**

**Prof. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos
(Membro Titular)**

**Prof. Dr. Ananias Noronha Filho
(Membro Titular)**

**Prof. Dra. Raimunda Maria Rodrigues
(Suplente)**

Boa Vista-RR, ____ de _____ de 2017.

DEDICATÓRIA

Ao Deus do Universo, aos meus pais Raimundo Luiz dos Santos e Nivalda Lima dos Santos, aos meus filhos Ruana Karyna Lima Ribeiro dos Santos e Ruan Lima Ribeiro dos Santos, a meu companheiro Adeildo de Oliveira Peixoto dedico- lhes essa conquista.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Roraima e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima que por meio de parcerias ofertaram o primeiro Mestrado Acadêmico em Educação do Estado de Roraima.

Ao Dr. Evandro Ghedin, que desbravou o caminho para que este Mestrado em Educação fosse ofertado no Estado de Roraima.

Ao Dr. Jaci Lima da Silva pelos momentos de estudos e orientação.

À Professora Dr^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos, que aceitou participar da banca examinadora da qualificação e da defesa deste trabalho.

Ao Dr. Ananias Noronha Filho, que aceitou participar da banca examinadora da defesa deste trabalho.

À Professora Dr^a. Raimunda Maria Rodrigues e Msc. Ivone Mary Medeiros de Souza pelas palavras de incentivo e motivação.

Aos colegas de sala de aulas pela troca de experiências que foram significativas para a nossa formação.

A meus familiares e amigos que me apoiaram nessa conquista.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos docentes do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRR em relação às contribuições da formação continuada como espaço de reflexão da sua prática e construção da sua identidade, a partir dos pressupostos que fundamentam a institucionalização dos IF. Para tanto, abordamos aspectos históricos da educação profissional no Brasil; Formação Continuada e identidade docente; e por fim analisamos as percepções dos docentes acerca da problemática. Definiu-se como universo da pesquisa o *Campus* Boa Vista/IFRR. Os objetivos delineados para o estudo foram conduzidos pela pesquisa bibliográfica e de campo, adotando-se os procedimentos da análise qualitativa para as categorias definidas, a partir do material coletado, tomando-se por base a Análise de Discurso Crítica – ADC. Definido o foco do trabalho e seus objetivos, selecionamos a bibliografia pertinente, cujas bases epistemológicas fundamentaram a necessidade informacional para o desenvolvimento da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário aos docentes com maior tempo de atuação na instituição, conhecedores das mudanças históricas e de transformações sofridas pela instituição (ETF/RR; CEFET/RR; IFRR). Trabalhamos o material coletado com base na Análise de Discurso Crítica, por compreendermos – a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, que a linguagem é uma forma de prática social, para tanto, considera-se as estruturas sociais e o contexto social onde os sujeitos estão inseridos, ou seja, estuda o discurso em sociedade que acontece numa relação dialética. Pelos discursos apresentados, percebe-se que ainda há fragilidades na construção da identidade dos docentes a partir de uma lógica estabelecida por essa nova institucionalidade.

Palavras-chave: Educação Profissional. Identidade Docente. Formação Continuada.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los docentes del *Campus Boa Vista* del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología – IFRR, con respecto a las contribuciones de la formación continua como espacio de reflexión de su práctica y de la construcción de su identidad, a partir de los supuestos que fundamentan la institucionalización de los IF. En este sentido, abordaremos los aspectos históricos de la educación profesional en Brasil; Formación Continua e Identidad docente; y por fin analizamos las percepciones de los docentes con relación a la problemática. Se estableció como universo de investigación el *Campus Boa Vista/IFRR*. Los objetivos delineados para el estudio fueron conducidos por investigación bibliográfica y de campo, adoptándose los procedimientos del análisis cualitativo para las categorías definidas a partir del material recolectado, teniendo como base el Análisis Crítico del Discurso – ADC. Definido el foco del trabajo y sus objetivos, elegimos la bibliografía pertinente, cuyas bases epistemológicas fundamentaron la necesidad informacional para el desarrollo de la investigación. Como instrumento de recolección de datos, fue aplicado un cuestionario a los docentes con más tiempo de actuación en el establecimiento de enseñanza, conocedores de los cambios históricos y de las transformaciones por las que la institución ha pasado (ETF/RR; CEFET/RR; IFRR). Trabajamos los datos recolectados basados en el Análisis Crítico del Discurso, por la comprensión – a partir de sus supuestos teóricos metodológicos, de que el lenguaje es una forma de práctica social, por lo tanto, se considera la estructura y el contexto social donde los sujetos están inseridos, es decir, estudia el discurso en sociedad, que ocurre en una relación dialéctica. Por los discursos presentados, se percibe aún que hay debilidades en la construcción de la identidad de los docentes a partir de una lógica establecida por esa nueva institucionalidad.

Palabras-clave: Educación Profesional. Identidad Docente. Formación Continua.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	15
1.1 ANÁLISE DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA.....	19
2 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO	21
2.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO.....	21
2.2 DO PERÍODO REPUBLICANO AO ADVENTO DO TECNICISMO (LEI 5.692/71).....	25
2.3 A PROMULGAÇÃO DA NOVA LDB E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO ÂMBITO DE SUAS ESPECIFICIDADES.....	30
2.4 SÍNTESE DA ORIGEM HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR) E SUAS ESPECIFICIDADES.....	36
2.4.1 Estrutura Administrativa e Organizacional.....	37
2.4.2 Modelo de gestão	39
2.4.3 Estrutura Multicampi e o compromisso com o desenvolvimento local e regional.....	43
2.4.4 Estrutura Pluricurricular, possibilidades e desafios dos Institutos Federais	44
3 CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO IFRR: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	50
3.1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	50
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS	53
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA, ESPAÇO DE REFLEXÃO PARA MUDANÇAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	57

3.4 A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	60
3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO IFRR	63
4 CAPÍTULO III – PERCEÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE DOCENTE	70
4.1 PERCEÇÃO DOS DOCENTES DO CBV/IFRR SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFRR E A AUTOAVALIAÇÃO DA SUA PARTICIPAÇÃO NESSE PROCESSO	71
4.2 CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A COMPREENSÃO E CONSOLIDAÇÃO NOVA INSTITUIÇÃO – IFRR.....	72
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ELEMENTOS QUE POSSIBILITAM REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AO MESMO TEMPO CONTRIBUIR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE	75
4.4 PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CBV/IFRR	76
4.5 SIGNIFICADO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE DO CBV/IFRR	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A	91

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional no Brasil passou por grandes transformações e mudanças que exigiram novas posturas acerca da formação profissional dos cidadãos; na prática dos docentes e na organização e planejamento das instituições que ofertam esta modalidade educacional.

As alterações sofridas na Educação Profissional no Brasil ao longo de sua história, sempre se voltaram a dar respostas às demandas socioeconômicas apresentadas pela sociedade em conformidade com as políticas de governo. Inicialmente configurando-se puramente com caráter assistencialista justificada como forma de encarar os problemas sociais, com vista à promoção do bem-estar aos “desvalidos da sorte” com caráter assistencialista, justificada como forma de enfrentamento e promoção do bem-estar social, com o atendimento dos “desvalidos da sorte” (ex-escravos, moradores de rua, deficientes, etc.), ou seja, eram destinados as crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade.

Posteriormente foi direcionada a qualificação de mão de obra para suprir as demandas recorrentes do crescimento industrial e desenvolvimento econômico. E atualmente como estratégia política para superação da dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional, possuindo um caráter mais humanista. Sendo desta forma, concebida como um instrumento de emancipação e libertação do homem e desenvolvimento econômico local, regional e nacional e, conseqüentemente de superação das desigualdades sociais.

Desta forma, as alterações sofridas pela Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ao longo dos anos, foram se configurando com diversas faces. Inicialmente com caráter assistencialista, como já mencionamos, eram destinados a crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade. Posteriormente foi direcionada a qualificação de mão de obra para suprir as demandas do crescimento industrial. E atualmente como estratégia política para o desenvolvimento socioeconômico e superação das desigualdades sociais, locais, regionais e nacionais. Neste sentido, compreende o trabalho como princípio educativo, privilegiando a formação integral do trabalhador. Pressupondo “o trabalho, a ciência e a cultura como princípios estruturantes que devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual”. (BRASIL 2007a, p. 11)

Em síntese pode dizer que a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, sempre foi orientada por questões políticas, assistencialismo, interesses econômicos e mudanças nos modos de produção, principalmente com o processo industrial, a partir do momento em que o país passa a necessitar de mão de obra para operacionalizar as máquinas. E, nesse sentido, se naquele momento a educação se propõe a atender a grande massa, por outro lado prevalece o dualismo: uma educação para os filhos da elite e outra para os filhos dos trabalhadores.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, observa-se que ainda não fica clara uma prioridade com relação a outras possibilidades para a educação profissional. Entretanto, com a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997; e a aprovação do Decreto nº 5.154/04 que regulamenta os artigos da Lei nº 9.394/96 – LDB que tratam da Educação Profissional, assim como a elaboração do Documento Base do MEC sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), percebe-se abertura para o estabelecimento de outra realidade, principalmente em se tratando daquilo que orienta este último documento mencionado.

Entende-se também, que pode ser levado em conta e, vir a contribuir para uma transformação neste modelo educacional, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, uma vez que abrem possibilidades de pesquisas avançadas, tanto na educação como nas demais áreas do conhecimento. E nesse sentido, fica claro que para que efetivamente venha a ocorrer esta transformação é imprescindível que se leve em conta a necessidade da formação de professores e de seus esforços no sentido da construção de suas identidades relacionadas à instituição.

Os pressupostos e concepções da educação profissional regulamentados por esses documentos legais trazem em seu bojo a defesa da formação integral do trabalhador, numa perspectiva de superação da dicotomia histórica entre teoria e prática na formação do ser humano e a melhoria da qualidade de vida a partir do desenvolvimento local e regional. Essa concepção de formação privilegia o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões da vida presentes no processo educativo e como aspectos necessários para a superação da dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional e redução das desigualdades sociais locais e regionais.

Essas mudanças ocorridas na Educação Profissional interferem nas organizações, nos ambientes e nos papéis dos diversos sujeitos que fazem parte

desse processo dinâmico, principalmente com relação aos professores que atuam na educação profissional. Neste aspecto, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico e a prática dos professores precisam estar alicerçados nessa concepção de Educação Profissional, a fim de cumprirem o seu papel social, na busca da efetivação dos resultados educacionais esperados.

A compreensão dessa nova institucionalidade, com seus pressupostos, concepções filosóficas, objetivos e finalidades, estrutura organizacional, dentre outros, são fundamentais para o estabelecimento de um novo cenário no âmbito da educação profissional, assim como a percepção da necessidade da formação de professores e obviamente da construção da identidade destes no sentido de ‘pertencimento’ atrelado a forma de agir com relação a esta nova institucionalização e suas possibilidades. Como diz Bauman (2005, p. 17-18), “[...] a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”. Para ele, “ só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada”. Bauman (2005, p. 18”).

Nesta dissertação, procuramos direcionar a pesquisa no sentido de buscar respostas para algumas das inquietações que temos com relação à formação continuada dos professores no IFRR – *Campus* Boa Vista e suas possibilidades na construção da identidade docente. Para isso, definimos nosso problema de pesquisa com a seguinte pergunta: Qual a percepção dos docentes do IFRR *Campus* Boa Vista levando em conta as contribuições da formação continuada como espaço de reflexão da sua prática e construção da sua identidade docente, a partir dos pressupostos que fundamentam a institucionalização dos IF?

Para tanto, definimos como objetivo geral: analisar a percepção dos docentes do IFRR *Campus* Boa Vista em relação às contribuições da formação continuada como espaço de reflexão da sua prática e construção da sua identidade, a partir dos pressupostos que fundamentam a institucionalização IF. E com vistas a atingi-lo, consideramos os seguintes objetivos específicos: a) demonstrar os principais aspectos da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, elementos construtores da identidade docente, e o possível rompimento com essa identidade a partir da institucionalização IF e a nova política de formação profissional; b) averiguar a percepção dos docentes no IFRR em relação à formação continuada e quais as contribuições dessa formação para o desenvolvimento de

práticas reflexivas e construção de sua identidade docente; c) identificar as percepções dos docentes, com relação aos desafios e possibilidades, a partir de suas vivências pedagógicas, e o reconhecimento de si próprio no âmbito da nova institucionalidade.

Como já comentamos, com este trabalho procurou-se respostas para algumas de nossas inquietações com relação à Educação Profissional no Brasil - especificamente no IFR- *Campus* Boa Vista locos desta pesquisa - por se perceber o quanto esta tem sofrido mudanças e conseqüentemente tais mudanças têm influenciado, seja na formação continuada dos docentes, seja na construção da identidade desses profissionais. Por se tratar de uma forma de educação diferenciada que, como já mencionamos anteriormente, historicamente esta modalidade educacional sempre visou à formação do trabalhador manual cuja finalidade era atender diretamente aos interesses dos diversos modelos produtivos.

Com a nova política adotada a partir do Decreto 5.154/2004 e documentos complementares e posteriormente a institucionalização IF, percebe-se outras possibilidades a partir de uma proposta de formação de caráter humanizador para o trabalhador, ou seja, uma formação "omnilateral" como propõe o Documento Base do MEC 2007. A partir destes pressupostos e no âmbito de nossas inquietações surgem perguntas tais como: o processo de formação continuada na instituição vem contribuindo na construção da identidade e remoção das marcas históricas que caracterizavam que caracterizam uma formação instrumentalizada do trabalhador? É possível identificar mudanças nos discursos e ações dos professores no sentido da compreensão da realidade posta com a institucionalização IF?

Para o desenvolvimento da pesquisa os estudos foram conduzidos pela pesquisa bibliográfica e de campo, procedendo-se a análise qualitativa do material coletado fundamentando-se na abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica. Definimos como universo da pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Como sujeitos partícipes da investigação os professores do CBV/IFRR que em grande quantidade vivenciaram as mudanças/transformações (Escola Técnica Federal/ETF-RR; Centro de Educação Profissional e Tecnológica/CEFET-RR; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR). E como instrumento para a coleta de dados foi aplicado questionário com questões semiestruturadas aos docentes participantes da pesquisa. A estrutura e delineamento da pesquisa estão distribuídos em três capítulos.

No primeiro capítulo busca-se verificar aspectos da evolução histórica da Educação Profissional no Brasil e da política que culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como as especificidades e pressupostos dessa nova institucionalidade. Vale, aqui, destacar que a busca de elementos da evolução histórica da educação profissional no Brasil tornou-se de importância para este trabalho exatamente para a compreensão da totalidade do processo histórico e da análise de elementos que demonstram na formação continuada dos docentes a remoção das marcas históricas do passado, referência na construção da identidade docente.

No segundo capítulo buscamos demonstrar a importância da formação continuada dos docentes como possibilidade para o desenvolvimento de práticas reflexivas e a relação com as mudanças nas ações dos mesmos como fator de transformação na instituição escolar e de construção de sua identidade docente.

No terceiro capítulo procurou-se averiguar como acontece a formação continuada dos docentes no IFRR, e quais as contribuições dessa formação para a sua prática e para a construção de sua identidade docente. E por fim, realizamos uma análise das percepções dos sujeitos da pesquisa acerca dos desafios e das possibilidades vivenciadas pelos mesmos na sua prática docente e no reconhecimento de si próprio, a partir dos pressupostos da nova institucionalidade.

Em síntese, pode-se dizer que com esta pesquisa procurou-se analisar tanto os aspectos históricos - fundamentais para a compreensão da realidade da formação profissional no País - levando em conta a nova institucionalização, as possibilidades que se entrecruzam para a construção da identidade docente no IFRR – *Campus Boa Vista* e a importância da formação continuada dos docentes como um dos elementos dessas possibilidades.

Consideramos a temática como de grande relevância, por discutir questões pertinentes ao desenvolvimento da educação, além de discutir questões centrais para compreensão do novo modelo de educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da criação dos Institutos Federais. Daí nossa preocupação em desenvolver este trabalho obedecendo aos critérios rigorosos de uma metodologia de pesquisa científica adequada ao que se pretendeu apreender do nosso objeto de estudo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido a luz dos princípios da pesquisa exploratória, e análise qualitativa do material coletado, com abordagem metodológica da Análise Crítica do Discurso. De acordo com Ghedin (2011) a metodologia deve constantemente proporcionar bases científicas das relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo. Luna (1996, p. 10), compreende a metodologia como “um instrumento poderoso justamente porque representa e apresenta os paradigmas da pesquisa vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um dado período de tempo”. Minayo (1994, p. 12) entende que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (p. 12)

Optou-se pela pesquisa exploratória, por considerar que esse tipo de pesquisa proporcionará maior familiaridade com o problema a ser pesquisado, além da possibilidade de aprofundamento da temática por meio da aplicação de questionário aos participantes da pesquisa como instrumento de coleta de dados.

A pesquisa exploratória de acordo com Prestes (2012, p. 29) proporciona “maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado”, possibilitando assim “facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto”.

Neste trabalho, a pesquisa exploratória possibilitou a obtenção de respostas mais fidedignas às questões investigadas, ao mesmo tempo em que o seu resultado pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa o acesso a dados e informações que poderão contribuir para a construção de novas aprendizagens e novos saberes a partir da reflexão sobre a sua prática, tendo como base os pressupostos da nova institucionalidade IF.

Gil (2002, p. 42) com base nos argumentos de Selltiz et al (1967, p. 63) diz que a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” que perpassa por três etapas: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

Na visão de Minayo (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]. A perspectiva da pesquisa qualitativa em educação é que a mesma traga resultados que afetem significativamente a realidade investigada, porém, o pesquisador precisa dar um “tratamento qualitativo” na análise e interpretação dos dados. (SIMIONATO E SOARES 2014, p. 12-13). De acordo com Teixeira (2005, 137-138) a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno a organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo; O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere a pesquisa bastante flexibilidade; A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados.

Desta forma, a pesquisa do tipo qualitativa busca compreender as relações sociais, com vistas a buscar respostas para solucionar problemas levantados no universo pesquisado, considerando o cotidiano, o contexto histórico, espaço/tempo e as relações entre os sujeitos. Neste sentido, a pesquisa qualitativa em educação é uma das mais significativas tendo em vista que possibilita um conhecimento mais aprofundado do universo instigado. Sobre isto Semionato e Soares (2014, p.13) ponderam:

[...] para que possamos fazer pesquisa, precisamos detectar um problema/s presentes nos contextos educativos, sejam eles, na escola ou fora dela, na macroestrutura e/ou microestrutura da educação, sempre com o olhar voltado para as relações socioeducativas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, professores, alunos, comunidade docente e de pais. O cenário para se fazer pesquisa em educação é vasto e, muitas vezes, o problema a ser investigado está diante de nossos olhos, ou estamos imersos nele e não o percebemos. Por essa razão, cabe ao educador, durante todo o processo de sua formação continuada e permanente, em alguns momentos, distanciar-se do seu próprio objeto de estudo e ensino, colocando-se noutra lugar, que requisite dele um olhar crítico e reflexivo sobre sua formação e, também, sobre a sua ação pedagógica.

Neste sentido, o percurso metodológico dessa pesquisa no que se refere a análise do material coletado, foi orientado pela abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica – ADC. A Análise do Discurso Crítica – ADC é uma abordagem teórico-metodológica que estuda a linguagem na sociedade, onde o uso da linguagem é considerado uma forma de prática social, e sendo assim ocorre numa relação dialética.

O discurso em sociedade começou a ser estudado na década 1960, na França tendo o filósofo Michel Pêcheux como seu precursor. Surge então, a análise do Discurso numa perspectiva de estudar o discurso em sociedade, ou seja, estudar a relação entre a linguagem e a sociedade, tendo o discurso como objeto de estudo.

Porém, foi somente em 1980 que se iniciaram os estudos sobre a Análise de Discurso Crítica – ADC ocasião em que o discurso começou a ser estudado de forma crítica. Na década de 1990 outros autores (Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak) passaram a analisar o discurso de forma crítica, considerando diferentes referenciais teóricos, dados e metodologias, fortalecendo e consolidando os trabalhos de Norman Fairclough que foi responsável pela produção de materiais para subsidiar as discussões acerca da Teoria Social do Discurso que é uma abordagem da ADC, com enfoque na articulação entre linguagem, poder e a ideologia. De acordo com Fairclough (2001, p. 117):

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, por que minha referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideologia.

Segundo Orlandi (2001, p. 15) a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Fairclough (2006, p. 91), diz que o discurso é uma prática social, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Para Bauer e Gaskell (2012, p. 247) discurso refere-se “a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo o tipo”. Para Magalhães (2001, p. 17) o discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Já Pedrosa (2005, p. 3) diz que o discurso é uma prática de representação e de significação do

mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado.

Desta forma, é possível perceber a relação estreita e dialética entre discurso e prática social. Pois conforme considera Magalhães (2001, p. 17) discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças.

A prática social é descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Essas duas dimensões são mediadas pela prática discursiva, que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A natureza da prática discursiva é variável entre os diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais envolvidos. (RESENDE e RAMALHO 2006, p. 28). De acordo com Fairclough (2001, p. 92):

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua produção. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.

Conforme Resende e Ramalho (2006, p. 14) o princípio da ADC é a abordagem transdisciplinar, sendo assim aplica outras teorias, operacionalizando-as e transformando-as em favor da abordagem sociodiscursiva. Os estudos da ADC voltam-se, de certa forma, para a díade discurso e sociedade. Neste sentido, a linguagem é vista como uma forma de prática social que privilegia as estruturas sociais. Resende e Ramalho (2006, p. 11.12) consideram que a Análise Crítica do Discurso:

Trata-se de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere. Os conceitos centrais da disciplina são os de discurso e prática social.

De acordo com os estudos realizados é possível perceber que os objetivos da ADC estão estreitamente relacionados a verificar como a linguagem materializa

diferentes discursos e ideologias; identificar o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade e como o discurso constrói e é construído pela prática social, ou seja, a relação entre linguagem e sociedade é uma relação dialética. Por isso o discurso e a prática social são os conceitos centrais da ADC. A ADC cuida tanto do funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologias quanto do funcionamento que assegura sua reprodução. Resende e Ramalho (2006, p. 47). Para Fairclough (2001, p. 91 - 92) ao usar o termo discurso, considera:

[...] o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Fairclough (2006, p. 91) distingue três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: construção de identidades sociais; construção de relações sociais e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

1.1. ANÁLISE DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA

A análise dos instrumentos de coleta, consideraram os principais “fatos” que representavam a “essência”¹ do que se buscava no movimento da pesquisa, ou sejam, sinalizações, interações e contradições que nos situasse na compreensão da realidade em questão. Feita a análise, pudemos então - como já sinalizamos - elaborar uma síntese teórica na qual se busca demonstrar as considerações finais acerca do que se obteve como resposta na totalidade do movimento investigativo.

O levantamento bibliográfico foi realizado para construir o arcabouço teórico dessa pesquisa. Contribuindo desta forma, para a construção do percurso metodológico traçado e como forma de aprofundar e sustentar as reflexões e discussões sobre os conceitos e categorias que a fundamentarão.

¹ Essência aqui entendido como princípio organizador, o ponto principal de nexos dos fatores e aspectos fundamentais do objeto. (KONSTANTINOV et al, 1990).

Enquanto que com a pesquisa de campo, em que se aplicou o questionário aos sujeitos, obtiveram-se dados que exaustivamente analisados nos trouxeram respostas importantes com relação ao nosso problema de pesquisa, permitindo a elaboração criteriosa de uma síntese que apresentamos nas considerações finais deste trabalho.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, ou seja, o questionário com perguntas abertas e fechadas tiveram como objetivo verificar a percepção dos participantes da pesquisa acerca das contribuições das ações de formação continuada para uma prática reflexiva e para a construção da sua identidade docente, a partir da institucionalização dos IF. Em resumo pode-se dizer que o movimento da pesquisa aconteceu em quatro etapas:

Na primeira etapa realizou-se a pesquisa bibliográfica, tanto como aporte teórico, como no sentido de evidenciar e compreender a instituição no seu contexto histórico espaço/tempo (Escola Técnica Federal, Centro de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal) quanto para a compreensão de conceitos que fundamentaram a pesquisa (Educação Profissional, identidade docente, Formação continuada). Também foi elaborado o instrumento para a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa, como já mencionamos anteriormente (questionário), com os quais obtivemos o material para análise e a busca da compreensão da realidade daquilo que nos remeteu ao desenvolvimento da pesquisa no recorte preestabelecido. Na segunda etapa foram aplicados os questionários aos participantes da pesquisa, ou seja, aos professores que atuam na docência no IFRR desde a Escola Técnica Federal de Roraima.

Na terceira etapa, foi realizada a análise das respostas dos participantes da pesquisa tendo como base a abordagem metodológica da Análise de Discurso Crítica. E elaborada uma síntese com observações finais acerca do que se obteve como resposta no desenvolvimento da investigação e possíveis contribuições no campo das pesquisas em educação profissional.

2 CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Neste capítulo nos detivemos em abordar a Educação Profissional no Brasil em um percurso que vai desde a colonização ao período contemporâneo. Para isso, procuramos caminhar seguindo o processo histórico das diversas fases de como foi se desenvolvendo este modelo educacional no país, destacando particularidades que envolvem tanto os interesses de instrumentalização da mão de obra, com caráter de reificação a partir do ideário do padrão de acumulação pertinente a cada período, com as justificativas das necessidades de formação do trabalhador nos diversos momentos políticos de sua história. Com o intuito de dar maior consistência no que embasa nosso problema de pesquisa, procuramos enfatizar principalmente a política que culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como as especificidades e pressupostos dessa nova institucionalidade.

2.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO

Ao se falar de preparação para o trabalho no Brasil, é importante que se deixe claro que as relações sociais de produção existem desde os períodos mais remotos que antecederam a colonização. Nas comunidades primitivas onde o trabalho e a produção eram coletivos, pois, a terra era de todos, a propriedade e as relações de produção se estabeleciam a partir destes princípios. A aprendizagem nesse período se dava por meio da imitação, ou seja, as crianças aprendiam imitando o gesto dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Como enfoca Aranha (2006), as crianças aprendiam “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém estivesse especialmente destinado à tarefa de ensinar. Comentários semelhantes são os de Manfredi (2002, p. 66) quando se refere aos povos primitivos existentes no Brasil na época da chegada dos portugueses:

[...] suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos [...] tratava-se, portanto,

de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

No período de colonização no Brasil a formação para o trabalho estava diretamente relacionada com os interesses da exploração da coroa portuguesa, tendo nos indígenas, e posteriormente nos africanos, à mão de obra “escrava” necessária para garantir o alcance dos objetivos pretendidos, e a este cabia, em sua maioria, exercer atividade envolvidas nos serviços manuais e pesados.

Seguindo os princípios da Revolução comercial ocorrida na Europa, a colonização no Brasil inicialmente restringiu-se à extração do pau-brasil e a algumas outras expedições exploratórias. A partir da implantação do sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar, em 1530, a economia das colônias “expandiu-se em torno do engenho de açúcar, apresentando desta forma características econômicas de *“Latifundio, escravatura, monocultura.”* Nessas colônias de economia agrícola o lucro ficava com os comerciantes da metrópole, caracterizando uma “economia de *modelo agrário-exportador dependente*” com as refinarias instaladas em países como Holanda, Inglaterra e França. (ARANHA 2006, p. 139). Ainda conforme a autora, a educação não vazia parte das metas prioritárias do modelo exploratório aqui instalado, pois:

“[...] o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da contrarreforma”. (ARANHA 2006, p.139).

Os colégios e as residências dos jesuítas, foram os “primeiros núcleos de formação profissionais instalados no Brasil. Essas escolas-oficinas, como eram conhecidas, tinham a missão de catequizar os indígenas e ensinar-lhes algum ofício (carpintaria, ferraria, etc.), tendo em mente que os jesuítas contribuíram para a educação dos índios e dos colonizadores construindo escolas, mas sempre fundamentados no ideário da colonização exploratória. Como enfatiza Aranha (2006, p. 139), além de difundir a religião os missionários também garantiam a unidade política, e “[...] a educação assumia papel de agente colonizador. ”

Manfredi (2002, p. 71) faz importante referência ao sistema escravocrata e as representações sobre o trabalho, no Brasil:

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”.

Esse estigma de trabalho desqualificado tomou forma que, como diz Aranha (2006, p. 166), “[...] continuou no Brasil um certo desprezo pelo trabalho manual, que, por ser ofício de escravos, índios e pobres, sempre foi visto como ‘trabalho desqualificado’”. Nessa legitimação de imperativos práticos, Aranha, (2006, p. 228), pondera:

É preciso ficar claro, porém, que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravos se ocupavam (como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc.) era devida não tanto pelo tipo de trabalho em si, mas pelo fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social inferior de quem os exercia.

Em síntese pode-se dizer que na ordem do Império não havia interesse pela educação popular e pela formação técnica, a importância maior era dada às profissões liberais.

Com a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, em 1759, e o fim da Companhia de Jesus, como era chamado o conjunto de escolas organizadas pelos jesuítas, ocorreu uma profunda desorganização no sistema de educação no país, o que levou o estado a montar novas estruturas para atender aos interesses da coroa portuguesa. E essa estruturação do aparelho escolar estatal só aconteceu após a chegada do reino português. Naquele momento, em 1808, com a chegada da família real o Brasil deixa de ser colônia e passa a ser a sede do Reino. De acordo com Manfredi (2002), nesse período o Brasil passou por transformações econômicas e políticas muito significativas, tais como: extinção das relações de intercâmbio; a economia deixou de se basear apenas no sistema colonial de trocas; começa a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, entre outras.

Com relação à educação, no primeiro momento foram criadas instituições de ensino superior para atender as demandas de qualificação para o exercício de funções no exército e na administração do Estado, ou seja: academias militares, escolas de direito e medicina.

Somente em 1809, foi criado o Colégio de Fábricas por D. João VI, esse colégio destinava-se ao ensino de ofícios aos órfãos que aqui chegaram com a comitiva real e aprendiam com artífices que também vieram de Portugal. Nas palavras de Aranha (2002), esses colégios realizavam suas práticas de ensino nos próprios locais de trabalho (cais, hospitais, arsenais militares e da marinha) e não em escolas. Como enfatiza Manfredi (2002, p. 76) “[...] a Educação profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios”.

No período de 1840 a 1856 foram criadas em dez províncias as Casas de Educandos e Artífices, estabelecimentos destinados às crianças e jovens em estado de mendicância, locais em que se desenvolviam aprendizagens de ofícios sob a disciplina dos militares. Destacando-se aí o Asilo dos Meninos Desvalidos criado em 1875 no qual se recolhiam crianças de 6 a 12 anos. Como explica Manfredi (2002, p. 76-77), nessas casas as crianças e jovens recebiam:

[...] instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio.

Bem depois, no período de 1858 a 1886, sob a iniciativa das entidades da sociedade civil e com o apoio do governo, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios. Lembrando, porém, que nesses estabelecimentos o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. Na verdade, essas escolas de ofícios, “[...] expressavam um cunho assistencialista que não se desvinculava do interesse em disciplinar os segmentos populares”, principalmente pelo receio de vir a fortalecer movimentos de oposição, como destaca (ARANHA, 2006 p. 229).

Manfredi (2002), em seus estudos sintetiza duas práticas educativas para o trabalho no período: uma desenvolvida pelo Estado e outra pela iniciativa privada. Uma destinada aos pobres e desafortunados - de natureza assistencialista e compensatória - e outra, destinada a formação para o trabalho artesanal, considerado desqualificado.

2.2 DO PERÍODO REPUBLICANO AO ADVENTO DO TECNICISMO (LEI 5.692/71)

Com a proclamação da República em 1889, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, a família real portuguesa deixa o Brasil e ainda neste ano iniciam-se as discussões para a elaboração de uma constituição da república. Em 1981 houve a promulgação da constituição da república brasileira, quando ficou estabelecida a prioridade do ensino leigo nas escolas públicas.

Vale ressaltar que o início do período republicano foi marcado por fortes mudanças socioeconômicas, consequência trazidas tanto pela extinção da escravidão, como pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. A industrialização e o crescente processo de urbanização foram os principais fatores que contribuíram para o estabelecimento dessa nova fase socioeconômica que se estabeleceu com a república. Com o advento das indústrias surgiu a necessidade de qualificação profissional para o desenvolvimento de atividades específicas em relação às novas tecnologias que os setores industriais necessitavam para a estruturação de seus processos produtivos, o que demandou uma nova configuração para o sistema educacional escolar e para a Educação Profissional.

Aumenta consideravelmente o número de escolas de ofícios, tanto por iniciativa dos governos estaduais e federal, como de associações e outros. A necessidade de atendimento as demandas das indústrias por mão de obra qualificada motivaram esse crescimento. O ensino nessas escolas era destinado aos futuros trabalhadores assalariados das indústrias e não somente para os pobres e desvalidos.

Em 1889, foi entregue a Benjamin Constant, um memorial assinado por 400 operários das oficinas do Rio de Janeiro que, embora não tenham sido adotadas pelo governo, de certa forma influenciou na elaboração de um decreto que “limitava o emprego de menores nas fábricas da capital federal e na transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional.” Segundo Manfredi (2002, p. 80-81), o memorial manifestava as seguintes preocupações: tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna; assegurar a instrução primária; pagar os aprendizes apenas o necessário para a complementação do salário dos pais; valorizar a função das mães como educadoras. Contudo, apesar das reivindicações dos trabalhadores, somente em 1909, no governo de Nilo Peçanha, é que vieram a

ocorrer ações mais efetivas neste sentido quando surgiram as escolas de aprendizes como um único sistema de ensino para o trabalhador.

Nesse contexto é importante que se destaque os comentários de Silva, J. (2011, p. 21): “[...] se com a transição para a República houve o crescimento da indústria, também houve do proletariado urbano; naquele período constituído por um grande número de brasileiros e estrangeiros”. Ainda, segundo este autor:

A dinamização dos processos industriais, as mudanças no modo de produção e o fim da escravidão, fazem com que a República passe a conviver com atos dos movimentos da classe trabalhadora. Assim, não somente por parte dos liberais havia discussões e propostas em relação à educação para o povo, além da população lutar por este direito, o movimento operário também apresentou seus projetos que, em essência, caracterizavam-se contraditórios ao da burguesia. (SILVA, J., 2011, p. 21).

E foram os trabalhadores os protagonistas dessas manifestações. Por meio da organização de movimentos grevistas contestaram direitos sociais e políticos, reivindicaram melhores condições de trabalho e principalmente melhorias na educação popular. As ações dos movimentos visando resolver a questão da educação popular incluíam, conforme Silva, J. (2011, p. 21) “tanto a cobrança junto ao Estado pela manutenção de escolas públicas, como eles próprios tomaram a iniciativa de criar escolas operárias e bibliotecas públicas, cuja manutenção dependia tanto de verbas públicas como de sindicatos”. Essas manifestações “resumiam-se na constante luta pela gratuidade do ensino, o ensino laico e a ênfase no ensino técnico-profissional”.

Nesse período, como enfatiza Manfredi (2002, p. 91), “no ideário dos anarquistas, a educação sempre teve papel de destaque, pois era considerado um veículo de conscientização, de formação de novas mentalidades e ideais revolucionários”. De acordo com essa autora, o projeto educativo dos libertários “combinava ações e práticas de educação para adultos mediante conferências, palestras e estudos promovidos pelas uniões sindicais e/ou mediante a organização de Centros de Estudos” e era destinado aos trabalhadores adultos e seus familiares. (MANFREDI 2002, p. 91-92).

Foi nesse contexto e em resposta aos desafios econômicos e políticos enfrentados pelo país, que o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou em cada estado uma escola de aprendizes artífices, como já sinalizamos anteriormente, totalizando dezenove escolas. Nessas escolas eram ensinados ofícios artesanais (marcenaria, alfaiataria, sapataria), as quais não

atendiam as demandas da produção fabril. Destacando-se aí o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo como “uma das poucas escolas que procuravam atender às exigências da produção fabril, oferecendo ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade” (ARANHA 2006, p. 308),

Com relação às escolas de aprendizes e artífices, vale destacar os comentários de Manfredi (2002, p. 83):

[...] a finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Nesse sentido, o objetivo principal dessas escolas era o controle social articulado com a qualificação de mão de obra. Pelas informações de Manfredi (2002), durante os 33 anos de existência das Escolas de Aprendizes e Artífices, passaram 141 mil alunos, numa média de 4.300 alunos por ano.

Com a crise econômica de 1930, houve o enfraquecimento dos setores agrícolas, principalmente o cafeeiro e, com isso, a consolidação da indústria nacional trazendo como demanda melhor qualificação dos trabalhadores com elevação da sua escolaridade para o atendimento ao setor produtivo industrial. Nesse contexto, de acordo com Souza; Araújo (2010, p 286):

A burguesia industrial divulgava e defendia a criação de centros de educação profissional, como uma estratégia para capacitar os trabalhadores, aumentar a produção e qualificar para o trabalho heterogestionário, mas fundamentalmente como mecanismo para “educar”, “disciplinar” e “controlar” a força de trabalho, ou seja, os valores e a ideologia como agências educativas, além de hierarquizar e fragmentar o interior do espaço fabril buscava com isso conter a mobilização e quebrar a autonomia das organizações dos trabalhadores.

Nesta perspectiva, a finalidade da educação profissional desloca-se para a qualificação de mão de obra, seja para atender às demandas provenientes das indústrias, seja como instrumento de controle dos trabalhadores e manutenção do poder e não mais somente para o atendimento dos pobres e desvalidos. Ao mesmo tempo em que supria as demandas do setor produtivo, também aliviava a pressão dos estudantes sobre as universidades, que buscavam ascensão social. (TAVARES, 2012).

De acordo com Manfredi (2002), os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros contribuíram para modernização tecnológica, de serviços de infraestrutura, transporte e edificações, mesmo com a adaptação e manutenção oriundos de tecnologia importada. O que gerou a necessidade de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular no Brasil. Lembra a autora, que as especializações profissionais são decorrentes de “mudanças de ordem técnico organizativa no sistema econômico das sociedades” aspectos que afetam tanto as condições materiais de trabalho quanto os tipos de profissionais necessários. (MANFREDI, 2002, p. 36)

Nesse sentido e com vistas a dar respostas às demandas políticas, econômicas e sociais que eram crescentes no país, em 1942 foram realizadas diversas mudanças na organização educacional por meio de leis orgânicas instituídas pela Reforma de Capanema (1942-1946), as quais reformularam o ensino profissional que, como demonstra Silva, J. (2011, p. 37), passou a ter a seguinte configuração:

[...] **ensino industrial** (Decreto-Lei nº 4.073/1942) definido como um ramo do ensino de grau secundário, [...] organizado de forma que o primeiro ciclo abrangia o ensino industrial básico; o ensino de mestría; o ensino artesanal e aprendizagem. E o segundo ciclo, ensino técnico e pedagógico (Art. 6, §§ 1, 2). O **ensino comercial** (Decreto-Lei nº 6.141/1943), também definido como um ramo do ensino de segundo grau seria ministrado em dois ciclos: um primeiro ciclo com um só curso de formação comercial básico com duração de quatro anos [...] o segundo ciclo compreendendo cinco cursos de formação técnica com duração de três anos [...] **ensino agrícola** (Decreto-Lei nº 9.613/1946), definido como “[...] o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (Art. 1), se desenvolveria também em dois ciclos, sendo um curso de Iniciação Agrícola e um curso de Mestría Agrícola, ambos com duração de dois anos. (*grifo meu*)

Após a Reforma Capanema a educação brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis, a saber: educação básica e educação superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Entretanto, cada vez mais aumentava a necessidade de atendimento às demandas de mão de obra qualificada para o setor industrial, o que fez com que o governo recorresse aos empresários das indústrias a fim de dividir com os mesmos a

busca de soluções para as necessidades da formação de mão de obra qualificada. Assim, em convênio com o setor industrial, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesses estabelecimentos poderiam ser organizados cursos de formação e continuação para trabalhadores e cursos para menores aprendizes das industriais. Também em seguida foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que de acordo com a Lei orgânica do Ensino Industrial, tratava-se de uma formação mais rápida para o atendimento da crescente demanda de preparação de mão de obra.

Em 1942, por meio do Decreto nº 4.127, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais, e passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir de então, os alunos dos cursos técnicos passam a ter direito a continuidade dos estudos no ensino superior, desde que num curso da mesma área. Silva, J. (2011, p. 39) argumenta que “se por um lado é decretada a “equivalência”, por outro, fica cerceado o direito de escolha para esses egressos do ensino profissional” com restrição ao direito de escolha do caminho a ser percorrido.

A equivalência entre cursos de mesmo nível só veio a ser instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Federal nº 4.024 de 20 de fevereiro de 1961).

No ano de 1959 as Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, ganhando o status de autarquias com autonomia didática e de gestão e como principal objetivo qualificar mão de obra para o atendimento rápido ao aceleração do processo de industrialização e desenvolvimento econômico.

No início da década de 1970, o governo militar autoritário e tecnocrata promulga a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário, transformando o ensino de 2º grau em ensino técnico-profissional, aumentando o número de matrículas e de formação nas escolas técnicas federais, com o intuito de dar respostas rápidas ao mercado de trabalho e ao modelo econômico em desenvolvimento no país. Na verdade, o que se pode considerar um verdadeiro desastre no processo educacional do país. Nas palavras de Castro; França (2012, p. 218):

[...] a Lei nº 5.692/71, conferiu ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização universal e compulsória, que se refletiu na implementação

de currículos contendo disciplinas sem unidades em cursos distintos. Nas diversas escolas onde eram implementados os currículos, havia problemas de infraestrutura, em termos operacionais e pedagógicos, para a efetivação do que exigia a referida Lei, acentuando-se dessa forma, uma crise de identidade desse nível de ensino. Essa profissionalização não obteve sucesso, com exceção, principalmente, nas capitais brasileiras que possuíam escolas técnicas federais, já que dispunham de quadro de professores de ensino médio e de educação profissional, além de laboratórios adequados.

A educação profissional que era de responsabilidade de instituições especializadas, a partir dessa nova Lei (Lei nº 5.692/71) passa a ser universal e compulsória em todos os estabelecimentos de ensino de segundo grau. Uma iniciativa de obrigatoriedade que contribuiu ainda mais para separar a educação propedêutica e profissional, respectivamente para o atendimento de ricos e de pobres. A educação para o trabalhador ficou diretamente vinculada à lógica do capital, à formação de mão de obra, reforçando a dualidade entre o ensino médio e o profissionalizante para as classes menos favorecidas.

Com a crise econômica enfrentada pela América Latina nos anos de 1980, o desemprego e a inflação tornaram-se o grande desafio a ser enfrentado pelo estado brasileiro. Com isso, a aceleração na formação de mão de obra deixa de ser prioridade e o atendimento aos interesses econômicos no que se refere à obrigatoriedade da formação profissional deixa de ser impulsionada. Assim, em 1982, a LDB, Lei nº 5.692/71, foi alterada por meio da Lei nº 7.044/82, no que se refere ao ensino médio profissionalizante, que a partir desta lei deixa de ser obrigatório em todas as escolas desse nível educacional.

A partir da metade dos anos de 1980 o Brasil passa a vivenciar significativas mudanças em sua ordem econômica, política, social e cultural, advindas em grande parte do processo de globalização, dos avanços tecnológicos e da informatização. E nessa conjuntura de acontecimentos também se potencializam discussões, no âmbito político, relacionadas ao processo de democratização no país provocando novas organizações nos quadros da sociedade cuja correlação de forças, em 1988, culminou com a promulgação da nova constituição brasileira.

2.3 A PROMULGAÇÃO DA NOVA LDB E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO ÂMBITO DE SUAS ESPECIFICIDADES

Os interesses políticos e econômicos vivenciados pelo Brasil aliados aos

interesses políticos e econômicos internacionais formam a mola propulsora das reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 (novas formas de financiamento, mudança na legislação, mudança no modelo de gestão educacional e na formação dos professores, etc.). De acordo com Guimarães (2014, p. 32) a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado é o que se torna comum nas reformas educacionais mundiais.

Nesse processo são evidenciadas questões como: a necessidade do desenvolvimento de competência e habilidades profissionais que deem conta das demandas do mercado de trabalho, e o controle sobre os processos de avaliação e gestão, etc.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. (BRASIL 2007b, p. 16).

Nesse processo de reformas educacionais, que teve a prevalência do mercado, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que oficializou os rumos da educação no país, em particular a forma de organização e oferta da educação profissional.

A educação profissional, em seus aspectos organizativos estruturais e curriculares, chegou aos anos de 1990, em meio as mudanças operadas a partir da instauração da lei 9.394 d 1996 – LDB, com a marca dual que a configurou desde o seu início. Nesse momento, ela assume proporções consideráveis, maquiadas com um novo discurso que retoma terminologias caras ao tecnicismo, como “eficiência” e “eficácia”, introduz terminologias aparentemente novas e inovadoras, tais como flexibilização, modularização, empregabilidade, e enfatiza o conceito de “competência” como o novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação. Esse eixo destaca-se com um atributo de ordem individual, privilegiando o desempenho que cada indivíduo apresenta na realização de uma determinada atividade. (RETTA 2010, p. 52)

Neste sentido, há uma transferência do social para o individual, onde recai sobre o trabalhador a responsabilidade pela sua empregabilidade. A educação profissional cabe a responsabilidade de formar trabalhadores com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho.

Desta forma, nos anos de 1990, a Educação Profissional torna-se o

instrumento adequado à formação de trabalhadores para dar respostas às novas formas de organização e gestão do trabalho e aos interesses do mercado. Esse período é marcado pelo sucateamento e privatização de instituições estatais, além da terceirização de serviços públicos essenciais na chamada Reforma do Estado.

Com isso, a responsabilidade por conhecimentos específicos ou domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado torna-se responsabilidade do trabalhador (TAVARES, 2012).

As políticas educacionais da época direcionavam-se para a “requalificação/qualificação segundo os critérios desse processo de ajuste, formação continuada extra escola, currículos flexíveis organizados em sintonia com a pedagogia das competências”. Desta forma, cabia a educação a produção de indivíduos para o desempenho adequado a economia. (CASTRO; FRANÇA, 2012, p. 220). Ainda de acordo com essas autoras:

[...] as reformas do ensino médio da educação profissional exigiram, mudanças na prática docente, remetendo, também, a uma nova organização e gestão das instituições de ensino, ao crescimento dos índices de matrícula na educação básica, em face da diminuição do investimento público em educação, precarizando, sobretudo, as condições do trabalho docente. (CASTRO; FRANÇA 2012, p. 220).

Em 1995, iniciam-se uma série de reformas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que tinham diretrizes sociopolítico-econômico-culturais fortemente fundamentadas no neoliberalismo. A educação e mais especificamente a capacitação profissional era “considerada alavanca propulsora do desenvolvimento e elemento essencial para uma sociedade mais justa solidária e integrada”. (CASTRO; FRANÇA 2012, p. 221).

As medidas adotadas pelo governo pretendiam efetivar a cidadania, porém com espaço para o setor privado e restrições para o setor público. Nesse aspecto, para o governo de Fernando Henrique Cardoso a concepção de cidadania:

[...] tinha o mercado de trabalho como princípio do conjunto da vida coletiva e, como pilares, o modelo de competência que é a forma de organização do trabalho flexível, no qual o trabalhador multifuncional e polivalente assume valor estratégico para as empresas, assim como a empregabilidade, que reafirma o mérito individual como critério do mercado para se manter nele. O indivíduo, mais uma vez, passa a ser o responsável pela aquisição do conhecimento exigido socialmente, visando obter melhores condições de competição exacerbada para sobreviver diante de poucos empregos. Isso

implica um modelo de cidadania excludente para as camadas populares. (CASTRO; FRANÇA 2012, p. 221).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, transformou a educação profissional em modalidade de ensino destinada aos alunos egressos do ensino fundamental, médio, superior, jovem e adulto e trabalhadores em geral. Conforme o seu Art. 39 “a educação profissional, integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Além de prevê a integração de conhecimentos, busca-se a preparação para a vida produtiva, desta forma, as competências e as habilidades requeridas para o exercício profissional, precisam ser definidas previamente na elaboração dos currículos, além de estarem articuladas com o mercado de trabalho.

Com a criação do Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamentou a forma de oferta da educação profissional, foram instituídas as novas bases para a Educação Profissional, como uma política de governo que defendia a segmentação da educação profissional, ou seja, a partir desse decreto a educação profissional passou a ter “uma organização curricular própria e independente ensino médio, a busca de uma concepção unitária em termos de formação a ser alcançada por meio do ensino médio sofreu um grave retrocesso”. (BRASIL 2007a, p. 10). Para Castro; França (2012, p.222) o Decreto nº 2.208/97 “reavivou a segmentação entre a formação geral e a formação técnica”.

A partir do Decreto nº 2.208 de 1997, a educação profissional foi dividida em três níveis: básico - destinado a trabalhadores jovens e adultos, sem exigência de escolaridade; técnico – destinado aos egressos do ensino fundamental e cursistas do ensino médio; tecnológico – destinado aos egressos do ensino médio e do ensino técnico. Neste sentido, “a rede de escolas técnicas, mantidas pela esfera federal e estadual, passou a oferecer somente cursos de educação profissional nas formas concomitante e sequencial.” Castro; França (2012, p. 225). De acordo com Tavares (2012, p. 8):

O Decreto 2.208/97 cria matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ambos ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes. O reforço a dualidade estrutural ocorre para atender a três objetivos básicos: a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer

mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

Dentre as medidas adotadas pelo governo federal para a implementação do decreto nº 2.208, no sistema federal de educação profissional, destaca-se a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), sob a coordenação do Ministério da Educação e com o apoio do **Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)**, que tinha como objetivo a expansão; investimento em equipamentos e instalações; capacitação de técnicos e docentes; e adequação e atualização de currículos. De acordo com Manfredi (2002,113):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Do ponto de vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de Educação Profissional terão de se ajustar às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor. Por conta disso, desde o final da década de 90, vem-se gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil.

Em 1999, como resultado das reformas propostas para a educação profissional, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a partir da criação do Plano Nacional de Educação Tecnológica, Lei nº 8.984/1999.

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154 de 2004 que definiu as novas bases para um novo direcionamento da educação profissional. Possibilitando a implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

A oferta do ensino médio integrado à educação profissional deverá contribuir para a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica, pois, de fato, essa forma de integração de conteúdos mais direcionados à formação geral com aqueles que permitam compreender os princípios da técnica e da tecnologia, assegurará o imprescindível diálogo entre teoria e prática e a motivação para os adolescentes e jovens que poderão contextualizar a escola e a vida. (BRASIL 2007a, p. 11)

Como sinaliza Guimarães (2014, p. 59), essa integração foi construída sob a noção de politécnica, “como forma de promover o diálogo da escola com os contextos locais e regionais, visando à inclusão dos jovens e adultos nas atividades

econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais.” Nesse contexto, a integração de objetivos e métodos do ensino médio com os da educação profissional devem ser organizados de forma que superem a dicotomia estrutural entre conhecimentos gerais e específicos (BRASIL, 2007a).

Guimarães (2014, p 66) destaca: [...] “o Decreto 5.154/2004 traz de volta toda uma discussão sobre integração curricular, (re)significando conceitos com vistas a superação da fragmentação do conhecimento e da dualidade historicamente constituída entre conhecimento geral e específico nesse nível de ensino.”

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico. (BRASIL 2007a, p. 11).

Com a reorientação da educação profissional e tecnológica, com a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados e de expansão da rede federal, e por um projeto de nação com o foco na qualidade social, o governo federal criou no âmbito do Ministério da Educação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Na visão de Silva,

C. (2009), os institutos federais devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Considerada como estratégia política de desenvolvimento e de inclusão a educação profissional e tecnológica, por meio dos Institutos Federais compromete-se com desenvolvimento do território local e regional e superação das desigualdades sociais, visando à melhoria de vida das populações de regiões geograficamente delimitadas.

Desta forma, “o foco dos institutos é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (SILVA, C., 2009, p. 8). De acordo com Amaral (2011, p.30), “a inclusão é pensada a partir da articulação dos entes federados e de diferentes ações que se complementam na efetivação do atendimento das demandas regionais”. Dessa forma, “acredita-se na educação pública como um importante instrumento de transformação social, acolhendo a

população que historicamente foi esquecida pelas macropolíticas”.

Para que cumpram a sua missão os projetos pedagógicos dos Institutos Federais devem adotar as seguintes diretrizes: necessidade de atuar no ensino, pesquisa e extensão; compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos; extensão como forma de diálogo permanente e amplo com a sociedade; conhecimento tratado em sua plenitude, nas diferentes dimensões da vida humana; reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã; assegurar aos sujeitos as condições de interpretar e exercer a cidadania; organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos de educação profissional e tecnológica; sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais; e reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. (SILVA, C., 2009, p. 9-10).

A evolução da Educação Profissional no Brasil configura-se com as transformações políticas, econômicas e de controle social, visando a solução de problemas sociais, econômicos e políticos, conforme os interesses do governo. Inicialmente prevaleceu o caráter assistencialista, pois destinava-se aos pobres em estado de mendicância, órfãos, ex-escravos, e tinha como foco a manutenção da ordem e do bem-estar social. Ao longo dos tempos foi se transformando em instrumento de formação de mão de obra para o atendimento as demandas do crescimento industrial, ao mesmo tempo em que é instrumento de luta dos trabalhadores pela superação da dualidade histórica entre a formação técnica e a formação geral, e conseqüentemente pela diminuição das desigualdades sociais.

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. (BRASIL 2007b, p. 10)

2.4 SÍNTESE DA ORIGEM HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR) E SUAS ESPECIFICIDADES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) originou-se da Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR), criada a partir da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Inicialmente foi composta por servidores do antigo

Território de Roraima, ocupando a estrutura física da Escola Técnica Estadual. A ETFRR tinha como objetivo garantir o sucesso do ensino e aprendizagem e manter o padrão de qualidade. Durante sua existência atendeu alunos com a oferta do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, cursos técnicos e de magistério. (BRASIL, 2009)

Com a aprovação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Lei nº 8.948/94 as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centro Federais de Educação Tecnológica. Porém, em Roraima, somente em 2002 foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), atendendo alunos com a oferta de cursos profissionalizantes de nível básico, técnico e tecnológico e licenciatura, com o objetivo de suprir as necessidades locais, priorizando a qualificação, requalificação profissional, prestação de serviços e melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2009)

Por força da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, podendo atuar em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, o CEFET-RR foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

A Escola Técnica Federal (ETFRR), e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), foram as instituições que deram origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Essas instituições foram transformadas, a medida em que se transformava e evoluía a educação profissional no Brasil.

2.4.1 Estrutura Administrativa e Organizacional

O IFRR é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Possui natureza jurídica de autarquia, possui recursos próprios e autonomia para se organizar conforme as necessidades do serviço que devem executar. Possui autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, conforme a lei de criação dos institutos. Para Silva, C. (2009, p.19) “o conceito de autonomia pressupõe liberdade de agir”, que muitas vezes é confundida com soberania.

O IFRR tem como missão "Promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável." (BRASIL 2012, p. 17). E como visão de futuro "Ser referência no País como instituição de formação profissional e tecnológica na promoção de ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL 2012, p. 17)

A estrutura organizacional do IFRR é composta pela Reitoria; pelas Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAN), Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica (PROPESQ), Pró-Reitoria de Extensão – (PROEX), Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); e pelos *campi*.

Na avaliação e supervisão dos cursos de ensino superior, o IFRR é equiparado às Universidades Federais. No âmbito de sua atuação, exerce o papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais. Tem autonomia para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos, por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Tem como órgãos superiores da sua administração o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, composto pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores Gerais de cada *campus*; e o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC, dos diretores gerais e dos pró-reitores.

Dentre as suas especificidades, definidas pela Lei nº 11.892/2008, destaca-se a garantia de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, com prioridade para os cursos integrados. O mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para oferta de cursos de licenciatura, bem como, programas especiais de formação pedagógica. As demais vagas destinam-se a cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), bacharelado e engenharias e cursos de formação inicial e continuada.

Neste sentido, a prevalência de oferta de vagas é para cursos técnicos com uma organização curricular que integra a formação geral e a formação profissional. Ao mesmo tempo em que estabelece autonomia, a lei de criação define metas e objetivos que deverão ser cumpridos, cabendo ao IFRR o planejamento de ações com vistas a cumprir o que está disposto na lei.

O IFRR é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, o que implica na adoção de novas metodologias, novas relações de trabalho e uma permanente inovação da prática pedagógica. Nesse cenário, o IFRR desenvolve vários cursos, currículos, projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão que vão desde a formação inicial e continuada a formação técnica (cursos na forma integrada, subsequente, concomitante), de graduação (licenciaturas, bacharelados, tecnólogos) e a pós-graduação.

2.4.2 Modelo de gestão

A Lei 11.892/2008, que cria o IFRR, destaca em seu Parágrafo Único do Artigo 1º que os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No Artigo 9º, destaca: cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Certamente a redação dada pela lei expressa o desejo da promoção do exercício da democracia, porém, por si só, a lei não garante a efetivação de um ambiente democratizador, pois sua efetivação está associada a concepção e compreensão de autonomia e democracia pelos diversos atores que formam a instituição, principalmente, os gestores. Quanto a isto Lück (2000, p. 27) expõe:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito.

A nova institucionalidade exige um novo modelo de gestão, pautado em princípios de democracia e participação de todos os envolvidos no processo, por meio da implementação de um diálogo permanente/contínuo com todos os segmentos que compõem o IFRR, com vista a garantir clareza de ideias e opiniões transformando-as em metas e objetivos comuns a todos, ou seja, da instituição. De acordo com Silva, C. (2009, p. 11):

A gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o enclausuramento das instituições.

Com o novo modelo de gestão surge a necessidade da construção de uma nova identidade para a instituição, com vista à promoção de um novo conceito de educação alicerçado em conhecimentos e experiências das instituições que deram origem a atual, pois a base de uma instituição de ensino é perceber-se, ou seja, é o reconhecimento/conhecimento da sua identidade, tanto pela comunidade interior quanto pela comunidade exterior à instituição. Sobre identidade, Castells (1999, p. 23) considera que:

Identities constitute sources of meanings for the actors themselves, for they originate, and are constructed through a process of individualization. Although [...] identities may also be formed from dominant institutions, they only assume this condition when and if the social actors internalize them, constructing their meaning on the basis of this internalization.

Nesse sentido surgem questionamentos como: qual a finalidade e os objetivos da instituição? Qual o papel dos segmentos que compõem o IFRR? Qual o papel do IFRR frente à sociedade? Dentre outros, que precisam ser superados para o fortalecimento da sua identidade institucional. Pois, essa situação não está posta somente pela missão e visão já estabelecidas pela instituição, vai mais além, encontra-se no significado que a instituição tem para cada um dos atores do processo educativo (alunos, professores, pais, comunidade, Ministério da Educação, sociedade, etc.). A flexibilidade, o trabalho em equipe, a valorização profissional, e a gestão participativa, dentre outras, são aspectos favoráveis a conquista da autonomia e da democratização da gestão.

A garantia da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar estabelecida para os institutos pela lei de criação, perpassa pela construção de um ambiente democratizador e favorável a mudanças. De acordo com Lück (2000, p. 25 - 26) “a efetivação da autonomia escolar está associada a uma série de características, umas ocorrendo como desdobramento de outras, tal como num mosaico que só faz sentido visto pelo conjunto”. Segundo a autora, uma das

características significativas no processo de autonomia, é a gestão democrática, pois se trata de “um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões.” E ainda ressalta que “não se trata, na efetivação desse processo, de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, em nome da sociedade [...]” (LÜCK 2000, p. 25 – 26)

Luck (2000) reforça que a construção da autonomia está diretamente relacionada com o desenvolvimento de princípios de democracia que vão além da eleição para escolha dos gestores ou da construção de prédios para funcionamento dos campi. Significa entendimento do projeto de instituição e a percepção de um projeto composto por vários segmentos com objetivos comuns que contribuem para o objetivo maior da instituição.

A lei que cria os Institutos Federais traz em seu bojo aspectos necessários para a efetivação de uma gestão com princípios de democracia, como: a criação do Colégio de Dirigentes, órgão superior da administração de caráter consultivo, composto pelo reitor, pró-reitores e pelos diretores gerais de cada campus; e a criação do Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo.

A gestão democrática da escola pública está estabelecida na Constituição Federal de 1988 no Art. 206, inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Art. 3º, inciso VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e dos sistemas de ensino”. Partindo deste princípio, as instituições públicas de ensino devem pautar-se em mecanismos e estratégias que promovam a democratização do seu ambiente de trabalho, guiados por sua concepção e função social, pois somente assim será dada a real importância aos trabalhos desenvolvidos no seu contexto, tanto pelos agentes do interior quanto aos exteriores à instituição.

Nesse sentido, o que é uma gestão democrática? Para Bastos (2009, p.146), gestão democrática “é uma gestão que abre toda a organização da escola pública à participação de todos no poder de decisão. É a inserção da gestão da escola na rede de outros poderes que atuam na escola, no bairro, na cidade e na sociedade”.

Para Lück (2005, p.57) gestão democrática é um processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas também assumam responsabilidades por sua implementação.

Percebemos que uma gestão democrática valoriza a participação de todos os profissionais no estabelecimento de objetivos, nas decisões, na resolução de problemas e em toda a dinâmica que influencia a qualidade dos trabalhos ensino ofertado pela mesma. Neste contexto, também é necessário que exista a participação de pais, alunos e representantes da comunidade para que o trabalho atenda aos anseios de todos.

Nessa perspectiva, percebe-se que o IFRR desenvolve suas ações com os princípios de democracia, como: eleição para reitor e para diretores dos campi; implantação do Conselho Superior e do Colégio de Dirigentes, com a participação de diversos seguimentos sociais. Silva, C. (2009, p. 18) diz:

É importante destacar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autonomias, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou. Seus bens e receitas não se confundem com as do órgão da administração direta a que estão vinculadas. Tornam-se, portanto, titulares de interesses públicos, sujeitas a encargos e direitos e detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública. Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculados a sua natureza.

Diante disto, cabe ao IFRR, enquanto autarquia, estabelecer ações que garantam o cumprimento dos objetivos e finalidades propostos pela entidade que o criou, ou seja, conforme o estabelecido pelo Ministério da Educação. No entanto, a autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar e, ainda, autonomia para criar e extinguir cursos, bem como, para registrar diplomas de cursos por ele oferecidos e a descentralização de recursos financeiros para cada campus e para a Reitoria abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento de ações que garantam a participação de todos os segmentos que compõem o IFRR e efetivação de um espaço de democracia.

“Para tanto, “é necessário que haja uma consciência dos objetivos [...] através de definições de estratégias, metas e planejamento que direcionem para objetivos comuns, sempre guiados pela visão e percepção dos gestores” (LÜCK, 2008, p.52)”. Portanto, o trabalho dos gestores é bastante árduo, pois cabe a eles criar mecanismos que sustentem o desenvolvimento da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

2.4.3 Estrutura Multicampi e o compromisso com o desenvolvimento local e regional

O IFRR possui uma estrutura *multicampi*, ou seja, é composta por vários *campi*. Inicialmente foram instituídos o Campus Boa Vista Centro (CBVC), localizado no município de Boa Vista, permanecendo na estrutura do antigo CEFET-RR, Campus Novo Paraíso (CNP) localizado na região sul do Estado e Campus Amajari (CAM), localizado no município de Amajari, e uma estrutura de Reitoria localizada no município de Boa Vista. Posteriormente, em 2013, foi implantado o Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), localizado na Zona Oeste do município de Boa Vista e, em 2015, foi implantado o Campus Avançado de Bonfim, localizado no município de Bonfim. De acordo com Silva, C. (2009, 25):

Não há instituto federal com um só campus, a sua estrutura é multicampi, ou seja, constituída por um conjunto de unidades. Cada campus, independente do endereço ou da data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo.

A definição para a instalação de cada campus considerou um conjunto de critérios previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação. Um desses critérios está relacionado às regiões onde não há oferta de educação profissional e são pouco desenvolvidas, já que uma das finalidades do IFRR é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. (BRASIL 2010, p. 22).

O conjunto das ações desenvolvidas pelos campi deverá contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens e saberes que possibilitem a construção de conhecimentos para uma participação ativa e cidadã na vida em sociedade capaz de

promover a transformação social. Para tanto, o estreitamento das relações com as comunidades, onde estão inseridos, o conhecimento dos espaços geográficos, das demandas econômicas e culturais são fundamentais para a construção de projetos locais que tenham um real significado para a comunidade.

O compromisso com o desenvolvimento local da região onde está inserido, a partir da valorização da cultura local, das demandas de produção, a vocação econômica e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais por meio da formação técnica e qualificação profissional são fatores que irão direcionar as atividades e ações de cada campus.

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo próximo dos institutos federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. (BRASIL 2010, p. 21).

Nesse sentido a atuação dos docentes do IFRR tem um grande desafio diante das desigualdades sociais e regionais vivenciadas pela população do Estado de Roraima. Assim por meio da oferta de educação profissional e tecnológica e da compreensão da educação como instrumento de transformação social, estes podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes necessários para a diminuição dessas desigualdades. É mister também aqui destacar, que a estrutura multicampi do IFRR exige da instituição permanente articulação entre os gestores, no sentido de implementar ações que contribuam para o alcance dos objetivos dos campi, e conseqüentemente os objetivos da instituição, pois estes estão interligados.

2.4.4 Estrutura Pluricurricular, possibilidades e desafios dos Institutos Federais

A estrutura pluricurricular é uma característica dos institutos federais, instituída a partir da Lei nº 11.892/08, que cria esse novo modelo de instituição que tem como objetivo principal ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade. Essa pluralidade e diversidade de cursos e currículos, definida para os institutos,

está relacionada diretamente com o seu projeto pedagógico, onde o trabalho concebido como princípio educativo é eixo central na organização curricular. O que distingue essas instituições, “é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, [...] contemple os nexos possíveis entre os diferentes campos do saber”. (SILVA, C., 2009, p. 24). Em relação ao currículo e as reformas educacionais, Silva, T. (2006, p. 10) pondera:

[...] o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente por que o currículo é um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Nesse aspecto, as demandas sociais, econômicas e os arranjos produtivos locais também precisam ser considerados, pois irão facilitar o sucesso na aprendizagem dos estudantes, além de facilitar a sua inserção no mundo do trabalho. De acordo com Libâneo (2013) a aprendizagem dos alunos depende de muitos fatores e não apenas dos previstos na matriz curricular, que vão desde fatores políticos e administrativos do sistema escolar, a cultura escolar, a autonomia da escola, o desejo de professores, da gestão e da equipe escolar, e isso pode ser mostrado pelos três níveis de currículo: a) formal - trata-se do conjunto de normativas estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares dos Estados e Municípios); b) real - é o que se efetiva na prática, na sala de aula, o que foi planejado; e c) oculto - refere-se as influências, culturais, valores e significados que são vivenciados na escola, por meio da convivência com os demais sujeitos do contexto educativo.

A pluralidade de currículos dá aos institutos a possibilidade de elaborar uma proposta pedagógica que contribua para a integração de diferentes saberes organizados em itinerários formativos que permitam a verticalização do ensino e contribuição para uma formação humana integral e não da fragmentação de conhecimentos.

Neste aspecto, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, bem

como a valorização e desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, são premissas básicas para o enriquecimento do currículo e conseqüentemente para a formação integral. De acordo com Silva, C. (2009, p. 10):

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa.

Assim, a organização curricular pautada nas especificidades educacionais dos institutos deve ser vista como possibilidades de acesso a uma educação significativa para a vida em sociedade, pois, amparam-se em uma proposta curricular e práticas pedagógicas que colaborem para a formação de cidadãos capazes de intervir conscientemente na realidade onde estão inseridos. Nesse contexto, todas as características e aspectos necessários para a formação profissional, de acordo com as especificidades de cada curso e eixo tecnológico, e principalmente com o perfil profissional do curso devem ser consideradas. Para Silva, C. (2009, p. 23):

A estruturação da oferta educativa passa pelo processo de identificação dos ingredientes tecnológicos básicos do curso – bases tecnológicas –; dos arranjos lógicos constituídos por essas bases – matrizes tecnológicas –; e da linha central que perpassa transversalmente essas matrizes sustentando a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos - eixo tecnológico.

Nesse aspecto, a organização da estrutura curricular deve estar intrínseca as transformações em qualquer reforma educativa que se pretende efetivar mudanças significativas no trabalho e nas práticas pedagógicas de uma instituição de ensino. Silva, T. (2006, p.10), diz que “a tradição crítica compreendeu, há muito que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”.

Essa pluricurricularidade posta para o IFRR, a partir da Lei 11.892/2008, evidencia a importância da organização curricular e da compreensão do termo currículo. Não é nossa pretensão aprofundar nessa temática, porém compreendemos que a sua discussão é necessária e importante, para a concepção dessa nova

institucionalidade. Para tanto, apresentamos o conceito de currículo na visão de alguns autores.

De acordo com Menegolla (1991) currículo é um caminho a ser percorrido durante uma vida. Para tanto, deve ter todos os esforços direcionados para organizar e dinamizar a ação educativa do aluno e da escola.

Segundo Libâneo (2013) currículo compreende vários tipos de aprendizagens, desde as exigidas pela escolarização, como também as aprendizagens relacionadas aos valores, comportamentos e atitudes adquiridas nas vivências e interação com os diversos atores do contexto educativo.

O currículo é uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto das experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem. Não é algo estático vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir. Envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores. (BRASIL 2007, p. 63)

Moreira (2001, p. 4) entende o currículo como o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”, que ocorre em meio a relações sociais e está associado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas. Para ele, “o conhecimento é a matéria prima do currículo”, pois é por meio do conhecimento que se busca atingir as metas de um curso, da escola e do sistema educacional.

E nesse contexto, o papel dos professores é fundamental, pois são os grandes responsáveis pela construção dos currículos nas escolas. Para tanto, é necessário que a instituição escolar se configure como um espaço para discussão e reflexão sobre os sentidos e significados do currículo, enquanto aspecto de delineamento da formação humana. Ainda, segundo Moreira (2001, p. 5):

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Concordando com Moreira (2001), Silva, T. (2006, p. 12) diz que “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. Pois é uma prática

produtiva de significação que constitui o conhecimento. É um empreendimento ético e político e também representação, e está vinculado às relações de poder, é um fetiche.

De acordo com Goodson (2008, p. 31) no que se refere a etimologia “[...] o currículo é definido como um curso a ser seguido [...]”. E esse curso é permanentemente transformado por fatores (históricos, políticos, culturais, econômicos) vivenciados pela escola e pela sociedade.

Os conceitos e percepções de currículo expressadas pelos autores denotam a grande importância de se discutir, compreender e interpretar a estrutura pluricurricular proposta para o IFRR, tendo em vista a necessidade de conhecer as suas representações e significados, para uma melhor organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Pois, o currículo precisa ser compreendido como eixo central da concepção educativa, o que dará significado ao ensino, a aprendizagem, e a formação que se pretende alcançar.

No processo de mudança (ETFRR, CEFET/RR e IFRR) o conhecimento das concepções curriculares são fundamentais para o desenvolvimento de um currículo comprometido com a formação profissional e melhoria da qualidade de vida, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento e consolidação de uma identidade institucional, pois, a organização curricular deve partir da visão e concepções de mundo, de sociedade e de sujeitos que se pretende formar. Sobre isto Silva, T. (2006, p. 29), expõe:

No currículo se joga um jogo decisivo. Qual é nossa aposta, qual é nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica? Evidentemente, a resposta é uma decisão moral, ética, política, de cada um/a de nós. Temos de saber, entretanto, que o resultado do jogo depende dessa decisão, da decisão de tomarmos partido. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político.

A organização curricular no IFRR, assim como em outra instituição de ensino, sofre influência de fatores sociais, políticos, culturais e econômicos que transformam e modificam os modos de aprender e de viver dos sujeitos e da

sociedade. No entanto, o currículo precisa possibilitar a articulação de saberes e conhecimentos com as questões contemporâneas para uma formação humana e cidadã preocupada com a emancipação dos estudantes.

3 CAPITULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO IFRR: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo discutiremos sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas na instituição escolar, tendo na formação continuada um instrumento que possibilita essa reflexão, e como esse processo dinâmico pode contribuir para a construção de identidade, em particular a identidade dos docentes do IFRR. Para isso, inicialmente iremos discutir sobre a importância das práticas reflexivas na instituição escolar como aspecto necessário para as transformações e mudanças no contexto educativo, reconhecendo na formação continuada uma possibilidade para essa reflexão. Para o embasamento das discussões, iremos discutir o conceito de formação continuada e de identidade. Em seguida buscaremos compreender como esse processo reflexivo que ocorre na formação continuada pode contribuir para a construção da identidade docente no IFRR. As discussões serão realizadas a partir das abordagens teóricas de alguns autores, como: Libâneo (2011, 2013); Freire (2011); Vasconcelos (2003); Pimenta e Ghedin (2012); Pimenta (2012); Inbernom (2010); Contreras (2002); Lima (2001); Rios (2010-2011), Ferreira (2006), Lück (2011); Nóvoa (1992-2009); Garrido (2008); Bauman (2005); Silva (2012); Hall (2006); Guimarães (2014).

3.1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

De acordo com Pimenta; Ghedin (2012) a escola é o *locus* privilegiado para o processo de reflexão, pois é essencialmente o lugar de construção e do diálogo crítico, na perspectiva de buscar olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. “Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração”. Pimenta; Ghedin (2012, p. 168).

Nesse contexto, o papel dos professores, enquanto agentes articuladores dos processos educativos são fundamentais para que a reflexão na escola seja realmente um instrumento de transformação e mudança da formação humana, para o alcance dos anseios da comunidade escolar, e da sociedade na qual está inserida.

Segundo Pimenta; Ghedin (2012, p. 149), “[...] todo ser humano é dotado de

reflexividade [...] toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico.” Desta forma, “a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que entrecruza os saberes adquiridos, formal ou informalmente” (LIMA 2001, p.36). Pimenta; Ghedin (2012, p.152), ressaltam que:

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto, há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz.

Para tanto, cabe a instituição escolar implementar mecanismos e ações que possibilitem aos professores não somente o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a sua prática, mas sobre toda a dinâmica organizacional, objetivos, metas, finalidades educacionais e outros, perseguidos pela instituição escolar.

No entanto, a orientação dos docentes sobre a interação entre os seus interesses e valores pessoais e os interesses institucionais e sociais, são fundamentais para se “entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem ser criadas ao pertencer a uma instituição educacional” (CONTRERAS 2002, p. 150).

A partir desse entendimento os docentes podem colocar-se em um processo permanente de busca por melhores alternativas para o seu trabalho, que colabore para o cumprimento do seu papel e do papel social da instituição escolar. Pois, “é no trabalho do professor enquanto práxis que está o germe da transformação e que pode encontrar na formação contínua um espaço de desenvolvimento humano e profissional” (LIMA 2001, p. 157). De acordo com Contreras (2002, p. 149):

Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que está impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma em que os professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino, enquanto prática social, não é definido *ex novo* pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos.

O papel do professor se confunde com o papel social da instituição escolar, que se confunde com as transformações e práticas sociais vivenciadas pela sociedade. A formação humana que a sociedade vem demandando para a escola, traz a exigência de um repensar no papel da escola e conseqüentemente no trabalho dos professores. Conforme Lima (2001, p. 31) “a escola está recebendo [...] a responsabilidade de dar conta desse novo tipo de homem, marcado pela violência, pelo desemprego e pelo trabalho informal, nas novas formas de trabalho (temporário e fragmentário)”. Sobre isto Rios (2011, p.55) diz:

Uma vez que a escola não tem sido nem eficiente nem eficaz, é necessário refletir para que se encontrem caminhos para sua transformação. Um deles é a visão crítica do educador sobre seu papel enquanto um dos elementos que constituem o processo educativo. O que, se espera, então do educador? O que compete, na construção da escola e da sociedade? Quais são os traços distintivos da sua competência enquanto profissional da educação?

Nesse aspecto, “o espaço para a reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador, na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão” (VASCONCELLOS, 2003, p. 147), pois “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Rios (2010, p. 46-47), ressaltam que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando a sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

A importância do papel do professor nesse processo evidencia a importância da sua formação, em particular, a sua formação contínua, continuada ou permanente, mas uma formação que lhe possibilite ao mesmo tempo o crescimento profissional, conhecimentos contextualizados com as novas tecnologias e com o mundo globalizado, e o desenvolvimento de novos saberes e práticas inovadoras. Sobre formação continuada Ferreira (2006, p. 19) considera que “é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial”, pois não se trata somente de uma “exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se

processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua [...]” e para tanto, “precisa ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana”.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS

De acordo com Libâneo (2011, p. 187), “a formação continuada é função da organização escolar e condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas.” Para o autor os modos de viver e de aprender dos sujeitos são transformados e modificados por fatores sociais, políticos, culturais e econômicos, o que exige uma formação contínua. Para Lima (2001, p. 36):

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.

Durante a formação contínua podem ter momentos ricos de troca de experiências, de planejamento, de integração, e de resolução de problemas, que irão contribuir para o processo de ação-reflexão-ação dos professores e das equipes técnico-pedagógicas, valorizando um espaço de coletividade, objetivando sempre a transformação da prática fundamentada nas teorias pedagógicas.

Lima (2001, p. 37) acredita que “a formação contínua não se efetiva distanciada de um projeto de desenvolvimento profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho do professor.” Nesse aspecto, os projetos de formação continuada de professores precisam ser assumidos pela instituição escolar como uma estratégia política institucional. Na visão de Pimenta e Ghedin (2012, p. 25 – 26) “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente”.

Vasconcellos (2003, p. 182) considera que “o espaço de trabalho coletivo constante é o mais decisivo na formação permanente, na medida em que a escola passa a ser o *locus* privilegiado de formação [...]” Para Freire (2011, p. 40), “na

formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Segundo Imbernón (2010, p. 73) “elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação” é um dos pilares que fundamentam as características da formação permanente.

De acordo com Imbernón (2010, p. 50-51), são cinco as grandes linhas ou eixos de atuação na formação permanente: a primeira é “A reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade”. A segunda é “A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”. A terceira diz respeito “A união da formação a um projeto de trabalho”. A quarta grande linha seria “A formação como estímulo crítico [...]”. E a quinta grande linha que seria “O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática”.

Essas cinco linhas pontuadas por Imbernón (2010) são fundamentais para o sucesso da prática pedagógica e de um processo de ensino-aprendizagem que se quer transformador. E isso pode ser efetivado a partir da formação contínua dos professores. Porém, para o desempenho de suas funções, ou seja, para o exercício da docência, é pré-requisito que os professores tenham a formação inicial adquirida nos cursos superiores de licenciaturas.

No entanto, de acordo com Imbernón (2010, p. 57) “é preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitaram a profissão”. É na formação inicial que os professores constroem os aspectos e características necessários ao seu exercício profissional, e é também um espaço de socialização, pois de acordo com esse autor “a socialização profissional do professor começa na formação inicial” (IMBERNÓN 2010, p. 57). Ainda segundo Imbernón (2010, p. 57):

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor” (PIMENTA; GHEDIN 2012, p. 86). Sobre formação inicial e continuada Libâneo (2013, p. 187) diz que a primeira “refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios”. Já a segunda trata-se do “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Neste sentido, a formação continuada ganha espaço, pois as mudanças e transformações impostas pelo mundo contemporâneo exigem da instituição escolar e conseqüentemente dos profissionais da educação, a construção de novos conceitos, novas metodologias, novas formas de organizar e construir os currículos a fim de que cumpram o seu papel social frente à sociedade. E isso, exige da escola um processo contínuo de formação dos seus profissionais, em particular a dos professores, que pode ser efetivado por meio da formação continuada. Sobre isto, Nóvoa (2009, p. 61) diz:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de se fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Para tanto, a promoção de espaços favoráveis à participação da coletividade, ou seja, dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo é imprescindível para que as mudanças ocorram de forma significativa. Para isso, todos precisam ter consciência do seu papel e da sua importância nesse contexto. E isso pode acontecer por meio da reflexão crítica sobre a prática, durante a formação continuada de professores, pois são os grandes responsáveis pela articulação/mediação do conhecimento junto aos educandos.

Cabe a instituição a organização, planejamento e desenvolvimento de ações que possibilitem uma formação contínua dos professores, porém cabem aos professores a disposição e a abertura para o novo, para que, desta forma, o seu desempenho profissional contribua efetivamente para a emancipação de seres

humanos. Nóvoa (1992) agrupa em três planos as perspectivas da estruturação da formação contínua: o político-administrativo, o técnico-científico e o profissional.

Visando uma melhor compreensão do conceito atribuído a formação contínua ou continuada, apresentamos esse conceito, na perspectiva de alguns autores:

Para Libâneo (2011, p. 94-95) a formação continuada é feita na escola “a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial [...]”.

Por sua vez Garrido (2008, p. 26) entende a “formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos [...]”.

Lima (2001, p. 144) conceitua formação contínua como o “processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Para Ferreira (2006, p. 20) “a “formação continuada” hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam”.

A partir dos estudos realizados considero que a formação continuada ou contínua é um processo de formação permanente e, de construção de novos conhecimentos e novos saberes profissionais que possibilita uma atuação profissional significativa diante das demandas da sociedade contemporânea. No entanto, de acordo com Garrido (2008, p. 23):

A formação contínua na escola e fora dela dependem, [...] das condições de trabalho oferecida aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Nesse processo, os interesses, os valores, a visão de mundo, a ética e o compromisso dos professores com sua formação e conseqüentemente com os estudantes e com a sociedade são aspectos que definem os caminhos de sua

formação. Conforme pontua Nóvoa (2009, p.65-67) na organização da formação contínua de professores deve-se levar em conta sete propostas: 1) *Uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto*; 2) *Investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação*; 3) *Individualização dos percursos de formação*; 4) *Formação e investigação*; 5) *Desenvolvimento da formação integrada*; 6) *Integração na situação de trabalho*; 7) *Integração de novas estratégias de aprendizagem na formação*.

Desta forma, a promoção de espaços planejados e organizados para estudos, socialização e troca de experiências entre os docentes com vistas a refletir sobre a sua prática, são fundamentais nesse processo.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA ESPAÇO DE REFLEXÃO PARA MUDANÇAS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.

A formação continuada dos docentes passa a ser relevante instrumento para a consolidação da atuação desses profissionais frente às constantes mudanças e transformações no seu cotidiano. Neste aspecto, Rios (2011, p. 103), diz que “é importante partir dos problemas que se encontram no cotidiano dos profissionais e procurar olhá-los de diversos pontos de vista, buscando articulá-los com o contexto social mais amplo e permanecendo alerta para as transformações que são necessárias”.

Para Ferreira (2006) a reflexão como princípio que orienta a prática e a aprendizagem permanente dos docentes, proporcionará aos mesmos, condições de pensar novas formas e novos recursos para realizar o seu trabalho. Pois, “[...] a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação” (PIMENTA; GHEDIN 2012, p.169).

A reflexão sobre a relação entre teoria e prática é sem dúvida um dos aspectos que mais contribui para uma atuação significativa do professor na sua prática pedagógica. Porém, a reflexão por si só não resolve as demandas educacionais, precisa estar amparada em políticas educacionais que garantam as devidas condições de trabalho para os profissionais da educação. Sobre isto

Pimenta; Ghedin (2012, p. 55) esclarecem:

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo (...) permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para a sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos.

Na formação continuada de docentes deve-se privilegiar a reflexão, a discussão de temáticas e problemáticas específicas e institucionais, buscando sempre solucioná-las. Além da interação e troca de experiências entre os mesmos, fato que é essencial quando se trata de educação, pois as discussões e reflexões acerca de problemas evidenciados, de métodos utilizados, de avaliações, de relações interpessoais, de currículo, de questões sociais, etc., contribuem para o fortalecimento da confiança e conseqüentemente das ações que deverão ser implementadas.

Pimenta; Ghedin (2012, p.165) argumentam que “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”.

Segundo Rios (2011) há dificuldades e entraves no trabalho de qualquer profissional, porém essa afirmativa não pode imobilizá-lo, é necessário buscar estratégias para superar as dificuldades de acordo com o papel de cada um no processo que compreende a parte de um todo.

De acordo com Lück (2011, p. 3) “[...] nenhuma escola é melhor do que o conjunto das atuações interativas dos membros de sua comunidade [...]” e ainda complementa:

A confiança e a reciprocidade entre os membros de uma equipe constituem condição essencial para o bom funcionamento de uma unidade social de trabalho, caracterizada a partir do desenvolvimento da ética entre os companheiros de trabalho e do espírito de credibilidade. Sem tais condições, o que se tem é um grupo de pessoas que atua desarticuladamente, sem maximizar e integrar seus esforços. Portanto, sem serem efetivas na ação educacional. Lück (2011, p. 92)

A formação continuada além de contribuir para uma permanente atualização profissional possibilitará a participação dos professores na resolução de problemas vivenciados por eles no cotidiano escolar, além da socialização de experiências, aspectos necessários para a efetivação de mudanças na instituição escolar.

Em relação a participação dos professores nas políticas e ações relacionados ao ensino, Rios (2010, p. 12) argumenta que:

Sem a sua participação, sem seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que forem suas intenções, não se efetivam. Sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam.

O compartilhamento de experiências irá fazer com que aos professores e as equipes pedagógicas se percebam e se reconheçam nesse contexto institucional. Assim, o sentido de pertencimento a um grupo/equipe/instituição, tornará o trabalho desempenhado por eles mais significativo e prazeroso, e se refletirá nas mudanças e nos resultados educacionais institucionais esperados.

Neste sentido, a formação continuada de docentes precisa fazer parte do planejamento estratégico, pois contribuirá para a promoção de espaços ricos de interação, integração, socialização, troca de experiências profissionais, de solução de problemas, dentre outros que contribuem para o fortalecimento do trabalho pedagógico e do clima e da cultura organizacional. Segundo Lima (2001, p. 37):

[...] a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. O conhecimento a ela vinculado tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana. No entanto, é a capacidade de carrear este conhecimento para a prática docente que caracteriza esse tipo de formação. Essa compreensão, porém, não minimiza a necessidade de políticas públicas de formação docente.

Na formação continuada evidenciam-se momentos de aprendizagem permanente que possibilitam as transformações e mudanças necessárias para a construção de um clima e cultura organizacional pautados no profissionalismo, competência, ética, colaboração, respeito, dentre outros. Uma instituição de ensino que tem como objetivo final o sucesso no desempenho escolar dos estudantes precisa implementar políticas, ações, atividades que tenham como objetivo dar condições aos professores para que os mesmos consigam desenvolver práticas significativas e o estudante consiga concluir seus estudos com êxito.

Neste contexto, a integração e a contextualização das questões

contemporâneas com os conteúdos a serem apreendidos, é fator preponderante para uma formação humana e cidadã preocupada com a emancipação dos estudantes. Por isso, a importância não só da formação inicial, como também a formação continuada dos professores, como um processo contínuo de construção da sua própria profissão e de sua identidade. Pimenta; Ghedin (2012, p. 163) consideram que “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”. É preciso dar sentido a reflexão, a partir das mudanças e do significado que essas mudanças representam para as finalidades e as ações educativas, que se consolida por meio da intervenção na própria prática.

Assim, a formação continuada de docentes, deve ser compreendida como um processo permanente que possibilita a reflexão crítica sobre a prática docente e, neste aspecto pode conduzir a processos de intervenções e mudanças, no contexto escolar.

3.4 A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

O mundo globalizado impõe a sociedade contemporânea um estado permanente e acelerado de mudanças, que são consequências das transformações e inovações políticas, econômicas, tecnológicas, culturais, etc. Este processo gera novos desafios (desigualdades sociais, aumento da individualidade e da competitividade econômica) para a sociedade, que busca cada vez mais acompanhar esse processo.

Nesse contexto, a educação escolar passa a ser entendida como um dos aspectos necessários para a superação dessa nova configuração de mundo e superação das desigualdades sociais. Desta forma, surgem novos desafios para a instituição escolar e para formação humana. Para tanto, é preciso repensar a função da escola na sociedade na qual está inserida. Segundo Nóvoa (2009, p. 43) “a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar* [...]”. Sobre isto Libâneo (2013, p. 74) ressalta:

A sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais frente a essas transformações pedem um professor capaz de exercer sua

profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso surgem novas práticas profissionais, novas competências.

Segundo Nóvoa (2009) conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social, são disposições essenciais para a definição dos professores nos dias de hoje. Nesta perspectiva, é necessário que o professor da atualidade seja capaz de construir/desenvolver esses conhecimentos e saberes necessários para a o seu desempenho profissional.

Nesse aspecto, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores precisam ser reorganizadas/repensadas a fim de possibilitarem aos professores a construção de novos caminhos e novos conhecimentos que irão definir a sua prática e a sua identidade profissional. E isso se dá a partir do significado e sentido do trabalho do professor na instituição escolar. Pois, “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (LIBÂNEO 2013, p. 70-71). De acordo com Pimenta (2012 p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Desta forma, “[...] a construção e fortalecimento da identidade profissional precisa fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada” (LIBÂNEO 2013, p. 71). De acordo com Nóvoa (2009, p. 42) o sentimento de pertença e de identidade profissional é “essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”.

É na reflexão coletiva sobre o trabalho educativo que se constroem as

relações sociais que dão sentido e significados a prática dos professores, que nesse processo autoconstrói a sua identidade, pois “é no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade” (RIOS 2010, p. 120). Na realidade, nesse processo, construímos várias identidades. Pimenta (2012, p. 110) argumenta que “podemos pertencer a várias identidades: a identidade pessoal, a identidade de pertencer a uma família, uma identidade social, etc”.

Para Libâneo (2013, p. 73) a “[...] identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor”. Ainda de acordo com o autor “[...] é na formação continuada que se consolida a identidade profissional dos docentes, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho” (LIBÂNEO 2013, p. 71).

Para Rios (2010, p. 121,) “a identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. [...] somos por que estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos.” Bauman (2005, p. 84) considera que a “identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...”.

Silva, T. (2012, p. 56), por sua vez, diz que “a posição que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. Já Hall (2006, p. 38) considera que as identidades são produzidas ao longo do tempo, e “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada”’. Para Pimenta (2012, p. 19) “A identidade não é um dado imutável. Nem um dado externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Sobre identidade Rios (2010, p. 58), diz:

A identidade, no entanto, não é estática. Ao contrário, ela está em permanente elaboração, num contexto social de interação de indivíduos e grupos, implicando reconhecimento recíproco. E isso se dá com a escola. A identidade dela vai sendo arquitetada no meio de que ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta necessidades crenças e valores.

Entende-se, pois, que a identidade é um processo elaborado conforme as vivências do sujeito. Nesse processo de construção da identidade, a formação continuada exerce papel fundamental uma vez que poderá possibilitar ao professor refletir sobre a sua prática, e a partir desta reflexão construir conhecimentos capazes

de fazê-lo mudar sua prática e o contexto escolar e social onde está inserido.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO IFRR

As transformações vivenciadas pelo IFRR implicam na resignificação da prática educativa, e isso está diretamente relacionado com as concepções e entendimento dessa nova estrutura organizacional que implica no desenvolvimento de novas práticas educativas, de construção de novas aprendizagens, novos saberes e novas identidades. De acordo com Pimenta (2012, p. 109) “toda identidade é um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade a uma experiência humana que, por definição, é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social”.

Para Rios (2010, p. 121), “a afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade”. Pimenta (2012, p. 153) diz que “a identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa”. Sob a ótica de Silva, T. (2012, p. 96-97):

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Relacionando o pensamento de Silva ao contexto do IFRR, campo empírico desse estudo de pesquisa, é fundamental entender de que forma as estruturas discursivas e narrativas sobre a nova institucionalidade do IFRR incide sobre a construção da identidade dos docentes na sua relação com os demais sujeitos do processo educativo. Pois, “ninguém pode construir sua identidade independentemente das relações com os outros. Toda identidade exige um opositor uma relação”. (PIMENTA 2012, p.110)

Hall (2006) distingue três concepções de identidade: *sujeito do iluminismo* – o centro essencial do eu é a identidade da pessoa humana, individual; *sujeito sociológico* – a identidade é formada na interação do eu com a sociedade; e *sujeito*

pós-moderno- a identidade é definida historicamente, é construída.

Pode-se dizer, a partir da concepção desse autor de sujeito sociológico, que foram construídas e reconstruídas diversas identidades no contexto histórico do IFRR, tendo em vistas as mudanças que ocorreram na instituição (ETEF/RR, CEFET/RR, (IFRR), principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico, organização curricular e prática dos docentes.

E isso implica na construção de novos saberes adquiridos neste processo de transformação, a partir das mudanças vivenciadas no seu ambiente de trabalho. Sobre os saberes dos professores Tardiff (2014, p.11) pondera:

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc.

Neste aspecto os professores são cada vez mais “cobrados” a desenvolverem saberes e competências necessárias ao atendimento das novas especificidades e demandas da nova institucionalidade. No entanto, essa não é uma tarefa fácil. Rios (2010, p. 108) apresenta quatro dimensões da competência docente:

[...] dimensão técnica, que diz respeito a capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com o alunos; [...] dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; [...] dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; [...] dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Essas quatro dimensões são características necessárias para a atuação docente nessa nova institucionalidade (IFRR). Para tanto, os professores enquanto articuladores do processo ensino-aprendizagem precisam compreender essas transformações e mudanças ocorridas no âmbito da instituição, pois, interferem diretamente na sua prática e, no processo de autoconstrução da sua identidade profissional.

Diante das mudanças vivenciadas pelo IFRR (estrutura organizacional,

gestão, currículo, metodologias, formas de acesso aos cursos, público atendido, atuação em todos os níveis e modalidades de ensino) e da constatação que essas mudanças trouxeram desafios que precisam ser superados, principalmente pelos professores que atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem, considera-se que a formação continuada, entendida como um espaço para reflexão sobre a prática seja uma importante ferramenta nesse processo de ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido no IFRR. De acordo com Pimenta; Ghedin (2012, p. 152):

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto a de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade da situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que faz.

É preciso implementar ações que deem conta das novas especificidades institucionais e, principalmente, do desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos e novos saberes para uma prática pedagógica significativa que colabore para a formação de cidadãos capazes de intervir conscientemente na realidade onde estão inseridos. A produção de novos conhecimentos pressupõe um processo de formação baseado em conhecimentos atuais, onde o novo surge a partir do antigo que é reatualizado por meio dos processos de aprendizagem. (TARDIF, 2014).

O IFRR traz a exigência de um novo conceito de educação profissional, alicerçado em conhecimentos e experiências das instituições que deram origem a atual. Desta forma, surge a necessidade da construção de uma nova identidade institucional, que se consolida no reconhecimento/conhecimento da mesma, tanto pela comunidade interna quanto pela comunidade externa. Segundo Rios (2011, p. 95):

[...] a nossa identidade é garantida pelos outros, pela presença da alteridade. Mesmo no espelho mais cristalino, a imagem que eu tenho de mim é invertida. Quem fala de mim é quem me vê, quem está na minha frente – é outro, o alter, aquele que me reconhece. Quando deixo de reconhecer o outro, nego ao outro a sua identidade. Se não levo em conta a alteridade, a presença do outro, instalo algo chamado alienação, porque trato o outro como alienus, o alheio, aquele que nada tem a ver comigo.

Nesse sentido, a compreensão e o entendimento das finalidades e objetivos

do IFRR são fatores importantes para o fortalecimento de uma identidade institucional que perpassa pela autoconstrução da identidade docente. Nesse processo de mudança os professores têm um importante papel, pois são os docentes que representam o fazer maior da instituição que é formar cidadãos capazes de intervir conscientemente na sociedade. Na medida em que os professores autoconstroem a sua identidade profissional colaboram para a construção de uma identidade institucional. De acordo com Rios (2010, p. 58):

O que se requer da escola é que, na mudança, permaneça nela um espaço para criação de um mundo sem cátedras, sem privilégios e sem medo. E que, sobretudo, ela seja o lugar em que se realize uma pedagogia baseada na solidariedade. Para isso, é necessária uma atitude verdadeiramente crítica de seus gestores, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. Sem esquecer a coragem para realizar as transformações necessárias.

No processo de mudança é necessário que aja um posicionamento e atitude de seus gestores, principalmente dos gestores da sala de aula, portanto é imprescindível que este tenha consciência do seu papel e da sua importância para que as mudanças ocorram de forma significativa para todos os envolvidos no processo. De acordo com Vasconcellos (2003, p.143) no processo de mudança “há que se levar em conta que é preciso fazer o novo, mas o novo, por sua vez, não surge do nada: faz-se a partir do velho. É importante o desenvolvimento no coletivo dos educadores da habilidade de enxergar o germe do novo no velho”.

A formação continuada de professores precisa estar norteada por práticas reflexivas e significativas, para o desempenho profissional dos professores, por isso deve fazer parte das estratégias educacionais para o alcance, fortalecimento e melhoria constante do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar, pois contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade institucional. Sobre isto, Libâneo (2011, p 40) expõe:

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre os pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos o cotidiano da gestão da escola e articulando o projeto pedagógico num todo, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Fazendo assim, ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada e com a discussão conjunta dos problemas da escola. Discussão essa que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática.

A formação continuada como espaço para reflexões sobre a prática docente é fundamental para a construção de experiências e saberes necessários para uma prática significativa. De acordo com Guimarães (2014), os saberes da experiência são essenciais na definição da maneira de ser e fazer do professor e na sua identidade profissional, que é desenvolvida no decorrer de sua trajetória social e temporal no exercício da docência.

Desta forma, a formação continuada dos docentes no seu local de trabalho, é um dos aspectos necessários para o alcance de um ensino significativo e de qualidade que contribua para a transformação social e conseqüentemente para a melhoria da vida em sociedade.

Para tanto, a compreensão pelo professor, apoiados pela equipe-pedagógica, da missão, visão, finalidades, objetivos e metas institucionais e do seu papel enquanto agente de mudança no âmbito do IFRR são fatores essenciais para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Lück (2011, p. 93) diz que “o trabalho em equipe é tão potente quanto à articulação das capacidades e aptidões de seus participantes, isto é, da faculdade e poder de intervir com competência sobre uma situação, de maneira integrada, transformando-a”.

A formação continuada dos docentes, bem com, dos demais profissionais que atuam na instituição escolar constitui-se como uma ferramenta que possibilita uma reflexão sobre trabalho pedagógico desenvolvido, favorecendo o diálogo e a busca por melhorias na prática educativa, sempre considerando as demandas identificadas no contexto escolar e social. Para tanto, é necessário que se repense os modos e as formas de organização e planejamento da formação continuada de professores, que deve ter como objetivo final o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras que promovam uma formação humana e cidadã preocupada com a emancipação dos estudantes.

A consolidação dessa nova institucionalidade se efetiva no processo de construção da identidade dos docentes, que ocorre a partir das práticas, experiências e vivências dos mesmos, adquiridas no contexto histórico da instituição. O entendimento das finalidades e objetivos do IFRR são fatores importantes para o fortalecimento da identidade dos docentes e, conseqüentemente, da instituição, pois são os docentes articulados com a equipe técnico-pedagógica que representam o fazer maior da instituição que é a oferta de um ensino significativo e de qualidade, aberto a transformações e mudanças.

Desta forma, cada instituição precisa buscar e definir sua identidade, movendo-se nesse contexto complexo e mutante. Por isso, é fundamental conhecer-se e conhecer o entorno onde está localizada, ou seja, inserir-se em um diálogo social, a fim de que possa construir ofertas educacionais coerentes com as reais necessidades da população onde está inserida e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento local. (BRASIL, 2007a, p. 22).

No processo de transformação e mudança é necessário que se construa um espaço favorável a participação dos diversos sujeitos envolvidos no contexto educativo, para tanto é imprescindível que esses tenham consciência do seu papel e da sua importância para que as mudanças ocorram de forma significativa, e isso pode acontecer, por meio da reflexão crítica sobre a sua prática, durante a formação continuada.

Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas. Esse processo, por sua vez, não é simplesmente técnico; é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos forem feitos à auto-reflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis. (BRASIL 2007a, p. 60)

Neste sentido, no processo de mudança é necessário que haja um posicionamento e atitude dos professores, portanto é imprescindível que este tenha consciência do seu papel e da sua importância para que as mudanças ocorram de forma significativa. O entendimento e compreensão das concepções, dos objetivos e finalidades institucionais, da estrutura e cultura organizacional são fundamentais para uma atuação profissional que se organiza para alcançar os objetivos educacionais. Nesse contexto, os trabalhos dos professores além de estarem cimentados em conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, precisa considerar os conhecimentos histórico-cultural e social da instituição.

As transformações vivenciadas pelo IFRR trouxeram mudanças nas concepções já estabelecidas para uma nova postura acerca da estrutura organizacional, da gestão, do currículo, do trabalho docente, dentre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, um desafio para os diversos segmentos e sujeitos que compõem a instituição, principalmente para os professores, pois não se trata somente de mudanças nas estruturas físicas e organizacional, vai mais além, trata-se principalmente de mudanças de concepções filosóficas e pedagógicas.

Nesse contexto, a formação continuada dos docentes realizada no seu local de trabalho, deve privilegiar discussões e reflexões sobre a própria prática dos professores, numa perspectiva de promover um (re)planejamento e mudanças no processo educativo.

A formação continuada surge como uma alternativa para a superação das dificuldades apresentadas, uma vez que possibilita a discussão e reflexão sobre temáticas e problemáticas que interferem diretamente na prática pedagógica dos docentes e que necessitam de respostas, ou de soluções para que o trabalho dos mesmos tenha sentido ou significado e contribua para o sucesso escolar dos educandos.

4 CAPÍTULO III – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE DOCENTE.

A análise dos dados coletados teve o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica – ADC, tendo como base a concepção tridimensional proposta por Norman Fairclough (2001) para a realização ADC, que apresenta três níveis: a análise textual que está organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; a análise da prática discursiva, onde são propostos três itens: força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade; e a análise da prática social que considera a ideologia, e a hegemonia.

Tendo como referência os conceitos da ADC é possível analisar os discursos dos docentes a respeito das mudanças ocorridas na instituição e como os espaços de formação continuada vêm contribuindo para esse processo e para a construção de sua identidade docente. Considera-se que os conceitos discutidos na ADC podem ser aplicados nessa discussão tendo em vista à evolução histórica da Educação profissional, as relações políticas e socioeconômicas que levaram à definição de um novo modelo de Educação profissional, que por consequência exigiram mudanças no interior da instituição, e a participação dos sujeitos nesse processo.

Foi aplicado 1 (um) questionário a 15 (quinze) professores, e destes somente 9 responderam e deram a devolutiva. O questionário é composto de 5 (cinco) questões semiestruturadas. Optou-se por realizar a pesquisa com os professores mais antigos na instituição que possivelmente tenham vivenciado as mudanças ocorridas na instituição (ETFRR/CEFETRR/IFRR).

A análise das respostas dos professores ao questionário aplicado sobre a formação continuada e a construção da sua identidade frente à nova institucionalidade, como já foi mencionada pautou-se no modelo teórico-metodológico da ADC.

Por meio dessa análise buscou-se perceber se existe uma conexão entre a formação continuada dos professores do IFRR com relação às práticas reflexivas e à

construção da sua identidade docente, frente à nova institucionalidade. Para tanto, considerou-se os três efeitos constitutivos do discurso proposto por Fairclough (2001, p. 91): o discurso contribui para se compreender a construção de identidades sociais; contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; e contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Segundo esse autor esses três efeitos do discurso estão relacionados às três funções da linguagem: identitária (como as identidades sociais são estabelecidas no discurso); relacional (como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas) e ideacional (aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações) Fairclough (2001, p. 91-92).

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 60):

O discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e ventos: **como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser**. A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado. O **significado acional** focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional, pois a ação legítima/questiona relações sociais; o **significado representacional** enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional, e o **significado identificacional**, por sua vez, refere-se a construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária. (*Grifo meu*).

Com as reflexões teórico-metodológicas da ADC busca-se identificar nos discursos dos docentes participantes do processo de transformação e mudança (ETFRR/CEFETRR/IFRR) as contribuições das ações de formação continuada para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para a construção de sua identidade docente, a partir do processo de institucionalização dos IF.

4.1 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO CBV/IFRR SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFRR E A AUTOAVALIAÇÃO DA SUA PARTICIPAÇÃO NESSE PROCESSO

Em relação à percepção do processo de institucionalização do IFRR e autoavaliação da sua participação nesse processo foi possível observar que os discursos dos docentes apresentam conceitos de poder e ideologias, que estão presentes na prática social, e foram construídas na evolução histórica da Educação

Profissional, nas mudanças - ETFRR, CEFET/RR, IFRR. Fairclough (2001, p.117) considera que as ideologias são significações/construções da realidade [...] que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

É possível observar que modelos políticos e econômicos influenciaram essas mudanças e exigiram novas posturas, considerando o contexto histórico, tempo e espaço, as circunstâncias, a estrutura organizacional, etc. E isso pode se confirmar nos fragmentos das respostas dos docentes:

*“Esse processo de institucionalização ocorreu de acordo com a **ordem econômica e política** no cenário nacional.”*

*“As diferentes institucionalizações acompanharam as **demandas político-sociais implementadas pelo MEC**, em que cada uma delas teve sua importância, considerando o contexto nacional, regional e principalmente o local.”*

*“[...] uma nova institucionalidade, não se confunde com universidade, nem com o antigo CEFET, trata-se ao meu ver de uma **filosofia educacional** voltada para a formação tanto do mundo do trabalho quanto à vida do estudante/acadêmico.”*

Os termos presentes nos discursos dos participantes “ordem econômica e política”; “demandas político-sociais implementadas pelo MEC”; e “filosofia educacional” nos remetem a ideia de ideologia e poder que são conceitos destacados na ADC. Pois, a legislação que cria a instituição seguida pelas normas e diretrizes definidas pelo governo, nesse novo modelo de Educação Profissional, é uma forma de garantir a ideologia política e socioeconômica de governo, que se efetiva como uma política pública em relação à concepção e forma de oferta da Educação Profissional, gerando mudanças socioculturais e discursivas que influenciam o processo de construção da identidade dos docentes no âmbito dos Institutos.

4.2 CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A COMPREENSÃO E CONSOLIDAÇÃO DA NOVA INSTITUIÇÃO - IFRR

Quanto à opinião dos docentes sobre a contribuição das ações de formação

continuada (*encontros pedagógicos, cursos, palestras, grupos de estudos, etc.*) ofertada pelo CBVC/IFRR para a compreensão e consolidação dessa nova instituição 4 (quatro) docentes responderam que concordam em parte e 5 (cinco) concordam que as ações de formação continuada contribuem para a compreensão e consolidação dessa nova instituição.

No entanto, é possível observar o reconhecimento por parte dos docentes da importância das ações de formação continuada para a compreensão e consolidação dessa nova instituição, porém necessitam de melhorias. Ao mesmo tempo em que relacionam esse processo à definição de uma identidade institucional, conforme excertos:

*“Há um esforço da equipe pedagógica em oferecer oportunidades para se **discutir a nova institucionalidade**. Contudo, faltam ações mais pontuais, como grupos de estudo **para se definir a identidade da instituição**. Avalio que **cada curso está definindo uma identidade** e esta pode não corresponder a uma proposta ampla de política institucional”.*

*“Contribuem, porém, acho que **sofrem descontinuidades** fato ocasionado pela própria amplitude que hoje o IF tem **necessitando de retomada desta identidade**”.*

*“O IFRR/CBVC ao longo de sua história e processos de mudança que já passou tem/vem **contribuindo para a construção de uma identidade institucional**, em diferentes espaços de discussão e capacitação em serviço, no entanto, **essa compreensão não acontece igual para todos os servidores**”.*

*“**Dependerá muito do grau de envolvimento do servidor**, ele deve estar motivado para participar, ele deve querer, então por mais que haja um belo trabalho de seminário, **se o servidor não participar pouca mudança ocorrerá**”.*

O discurso dos docentes em relação às contribuições da formação continuada para a compreensão e consolidação da nova instituição considera que a instituição ainda não tem uma “identidade definida”. Para Bauman (p. 60) uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma

repressão, uma limitação da liberdade de escolha e não estaria aberta a novas oportunidades. Sendo assim, a consolidação da instituição, ou seja, a fixação desse novo modelo de Educação Profissional não pode significar a fixação da identidade dos docentes, considerando que as identidades estão em constante construção.

Assim, a compreensão dessa nova institucionalidade pelos docentes perpassa pela compreensão do seu papel e significado da sua atuação nesse processo de mudança e isto nos remete a ideia de identidade, pois implicam na construção de novos conhecimentos, novas ações e novas identidades. Bauman (2005, p. 19) diz que as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. No caso da criação dos Institutos e pelo discurso dos docentes, podemos considerar a identidade do IFRR a uma identidade “lançada” pelo Governo Federal. Desta forma, por mais que a legislação que cria os Institutos defina as características e finalidades da instituição, essa política pública só será efetivada com a sua compreensão pelos protagonistas desse processo, que são os profissionais que atuam na educação profissional, principalmente os docentes.

De acordo com Silva (2012, p. 28) ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado [...] que poderia validar a identidade que reivindicamos. Sendo assim, o contexto histórico vivenciado pelos docentes no espaço-tempo (político, econômico, social, cultural, educacional, etc) de mudanças que ocorreram na instituição é referência para a validação, construção e reconstrução de novos discursos e novas identidades.

A compreensão da importância da participação e envolvimento dos servidores nas ações de formação continuada na perspectiva de contribuir com a consolidação da instituição evidencia-se na percepção dos participantes da pesquisa que esta compreensão e importância não acontece de forma igual para todos, pois não se relacionam somente a perspectivas coletivas e institucionais de mudança, mas a perspectivas individuais e particulares dos sujeitos, conforme fragmentos dos discursos dos participantes: **“essa compreensão não acontece igual para todos os servidores”**; **“Dependerá muito do grau de envolvimento do servidor”**; **se o servidor não participar pouca mudança ocorrerá**”. Para Viviane e Resende (2006, p. 71) “os diferentes discursos não apenas representam o mundo “concreto”, mas também projetam possibilidades diferentes da “realidade”, ou seja, relacionam-se a

projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares”.

Embora o empenho e investimento da instituição sejam reconhecidos pelos docentes, considera-se ainda a necessidade do desenvolvimento de atividades/ações específicas e continuadas, além da participação efetiva dos servidores como possibilidade de uma melhor compreensão e consolidação dessa nova institucionalidade.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ELEMENTOS QUE POSSIBILITAM REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AO MESMO TEMPO CONTRIBUIR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

Em relação à percepção dos docentes quanto às ações de formação continuada promovida pelo CBVC/IFRR se têm sido atraentes, dentro de uma lógica de racionalidade em que seja identificado nesse processo elementos que possibilitem refletir sobre a sua prática pedagógica e ao mesmo tempo contribuir para o processo de construção de sua identidade docente, 3 (três) docentes responderam de concordam em parte, 2 (dois) não concordam, 3 (três) responderam que concordam e 1 (um) não respondeu.

No discurso dos docentes em relação às ações de formação continuada possibilitar uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e ao mesmo tempo contribuir para o processo de construção de sua identidade docente, é possível observar o reconhecimento da importância das ações de formação continuada promovidas, porém também é possível observar que há na percepção dos docentes uma certa necessidade de melhorar essas ações, conforme discursos:

“[...] só através dessa formação é que podemos também participar, contribuir e construir juntos essa nova identidade”.

“Ainda não se segue uma linha teórica, embora se tenha conceitos de identidade, esta ainda não está efetivamente construída, fato que a cada formação segue cursos diferentes e descontínuos”.

“A intensão da Instituição é a reflexão da nossa prática pedagógica e a construção de nossa identidade profissional, porém vejo a docência no IF muito

técnica, muito cada um em sua caixinha, muito separado, nós somos formadores de profissionais e não vejo uma discussão de ética num processo sistemático reflexivo”.

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 60) o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e ventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. Cada um desses corresponde respectivamente a um significado: acional, representacional e identificacional.

Tendo como referência o significado identificacional que se refere à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária, que corresponde ao modo de ser na interação entre discurso e prática social Resende e Ramalho (2006, p. 60) considera-se que no discurso dos docentes **“só através dessa formação é que podemos também participar, contribuir e construir juntos essa nova identidade”** demonstra a percepção da necessidade de participação e construção coletiva de uma nova identidade docente, ou seja, demonstra o modo de como agir nesse processo **“participar, contribuir e construir”**, o modo como a formação continuada é representada pelo docente **“só através dessa formação”**, ou seja, como uma ação fundamental para a sua participação e contribuição na construção da sua identidade docente. E modo de ser **“construir juntos”**, ou seja, ser participativo nas ações de formação continuada.

O discurso metafórico **“muito cada um em sua caixinha”** remete a ideia de que os docentes do IFRR trabalham separadamente, cada um na sua área/curso/projeto, ou seja, falta uma integração de ações por parte dos docentes, que demanda uma reflexão sobre a própria prática docente. Para Fairclough (2001, p. 241) quando nos significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. Para tanto, ainda conforme esse autor as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 86) [...] a metáfora não nasce na linguagem, ela reflete-se na linguagem porque existe em nosso sistema conceptual, por isso é eficaz na estruturação de uma realidade particular.

4.4 PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CBV/IFRR

Quanto a questão de como ocorre a participação dos docentes nas ações de formação continuada oferecidas pelo CBVC/IFRR, 8 (oito) docentes responderam que são participativos nas ações de formação continuada e 1(um) respondeu que não participa.

Observa-se no discurso dos docentes que os mesmos participam das ações de formação continuada, embora apontem para a necessidade de melhorar a promoção dessas, conforme fragmentos do discurso:

*“Na maioria das vezes sou **ouvinte, receptora**”.*

*“**Procuro participar** de todas as ações promovidas pelo CBVC que venham contribuir para minha formação como docente para atuar nessa complexidade de contexto, diferentes currículos, exigências legais. **Participo de comissões de trabalho, reuniões técnico pedagógicas, fóruns, encontros**”.*

*“Todos os cursos que me interessam participo do início ao fim, porém **os encontros pedagógicos ainda são muito um modelo antigo, alguém decide o que nós professores queremos e precisamos [...]**”.*

A participação dos docentes nas ações de formação continuada ocorre de diversas formas, comissões de trabalho, reuniões técnico pedagógicas, fóruns, encontros, em equipes atualização dos currículos dos cursos, debates nas coordenações, debates, estudos, etc. uns participam mais e outros menos.

Há participação onde o docente se coloca apenas como **“receptora e ouvinte”**, que corresponde ao modo como o docente se percebe nesse processo, ao modo de agir e ao modo de ser, como sujeito passivo.

Na percepção de outro docente especificamente relacionado aos Encontros pedagógicos, enquanto espaço de formação continuada considera-se que **“os encontros pedagógicos ainda são muito um modelo antigo, alguém decide o que nós professores queremos e precisamos [...]**” o discurso do docente demonstra “insatisfação” em relação ao planejamento das ações de formação continuada, pois não participam do processo de concepção e planejamento, ou seja, não são ouvidos/consultados.

4.5 SIGNIFICADO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES DO CBV/IFRR

Em relação ao significado das ações de formação continuada realizadas no CBVC/IFRR para a prática pedagógica e para a sua identidade docente, 7 (sete) docentes responderam que concordam que as ações de formação continuada no CBVC/IFRR são significativas para a sua prática pedagógica e para a sua identidade docente, e 2 (dois) não responderam. Como pontos positivos das ações de formação continuada realizadas pelo CBV/IFRR os docentes participantes da pesquisa consideraram que:

- ✓ Houve **reflexão** sobre a prática, **socialização** de atividades, **interação** entre professores e técnicos, comunicação de ações dos setores do campus.
- ✓ Os temas escolhidos sempre são sempre de muita **relevância**. Os palestrantes, de **boa formação**.
- ✓ Toda qualificação traz olhares e **experiências** além de exemplos bem significativos.
- ✓ Reuniões de planejamento/encontros pedagógicos para **troca de experiências** e busca de alternativas coletivas; Encontro de Coordenadores de Curso.
- ✓ Vejo como ponto positivo várias ações desenvolvidas pelo instituto, as pesquisas que permite ao professor e alunos **confrontarem teoria e prática**, instituto comunidade que atende tanto a parte de **divulgação de nossos trabalhos** como também nos permite **cumprir nossa função social**, os encontros pedagógicos e reuniões onde podemos **discutir erros e acertos e traçar novos rumos**, os conselhos de classe que nos **permite conhecer os nossos alunos em um contexto mais amplo**.
- ✓ A **vontade e preocupação** da equipe em acertar, não me senti ainda consultada para as temáticas dos encontros pedagógicos.
- ✓ Palestras, mesas redondas
- ✓ Mais conhecimentos das ações e programas; mais oportunidade de inserção da marca IFRR nas ações em que o docente quer/precisa desenvolver; **visibilidade da instituição**.

- ✓ *Cursos que buscam a **formação profissional** mestrado/doutorado; visitas técnicas a outros institutos.*

Os **pontos positivos** considerados pelos docentes demonstram a importância e significado das ações de formação continuada para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para a construção da sua identidade docente: “**reflexão, socialização, interação, relevância, boa formação, troca de experiências, confrontarem teoria e prática, divulgação de nossos trabalhos, cumprir nossa função social, discutir erros e acertos e traçar novos rumos, vontade e preocupação, permite conhecer os nossos alunos em um contexto mais amplo, visibilidade da instituição.**” Nessa perspectiva, podemos relacionar as ações de formação continuada ao desenvolvimento de práticas reflexivas e a possibilidade de construção de uma identidade docente, bem como, ao fortalecimento e consolidação da instituição como política pública.

Em relação aos **pontos que precisam ser melhorados** durante as ações de formação continuada na perspectiva de contribuir para a construção de sua identidade docente a partir dos pressupostos de institucionalização dos IF os docentes destacaram as seguintes necessidades:

- ✓ *Desenvolvimento de projetos pedagógicos em parceria com o DAPE; Realização de grupo de estudo pelo DAPE; **Tornar a formação realmente contínua e não esporádica.***
- ✓ *Mais **participação** por parte de todos; Mais **compromisso** com a instituição.*
- ✓ ***Seguir uma linha teórica** associada à necessidade de traçar perfis formativos coordenados com definição de cursos e demandas do IFRR – CBV.*
- ✓ *Grupos de trabalho para questões específicas; comissões de trabalho eficazes e produtivas; **investimento em cursos/atividades que valorizem quem está em sala de aula.***
- ✓ *Precisamos **melhorar nossa comunicação interna**, buscar formas de trazer para os encontros e reuniões pedagógicas os colegas que por algum motivo não se mostram muito interessados, participação dos pais nas reuniões de pais e mestres.*
- ✓ *Encontrar uma maneira de **atingir o professor** que se quer na formação*

*continuada, sem parecer uma **imposição da Instituição**.*

- ✓ *Encontro Pedagógico – não precisamos de **prestação de contas, isto deveria ficar para reunião administrativa**.*
- ✓ *Mais divulgação dos cursos FIC (ministrados); Mais envolvimento dos servidores com os programas e ações do IFRR.*
- ✓ *As **palestras e seminários são muito teóricos**; As reuniões nas coordenações precisam ser mais objetivas e práticas, fazer o que foi decidido.*

No discurso dos docentes os pontos que precisam ser melhorados nas ações de formação continuada, destacam-se: **tornar a formação realmente contínua e não esporádica; participação comprometida, seguir uma linha teórica, investimento em cursos/atividades que valorizem quem está em sala de aula, melhorar nossa comunicação interna, atingir o professor, imposição da Instituição, prestação de contas, isto deveria ficar para reunião administrativa, palestras e seminários são muito teóricos.** Esses aspectos que precisam ser melhorados na percepção dos docentes participantes da pesquisa estão relacionados às vivências dos mesmos na instituição, ao contexto histórico e podem ser relevantes na definição de novas ações de formação continuada. Além de demonstrar que as ações de formação continuada precisam de estratégias que possibilitem melhorias no seu planejamento e desenvolvimento.

Como **sugestão de temáticas** para serem abordadas durante as ações de formação continuada na perspectiva de contribuir para a construção de sua identidade docente a partir dos pressupostos de institucionalização dos IF os docentes consideraram importantes as seguintes temáticas:

- ✓ *Discussão sobre a **condução da prática pedagógica** como componente curricular nas licenciaturas de modo a formar uma identidade institucional nessa área do currículo.*
- ✓ ***Currículo multicultural e pluricurricular**; Novo olhar do curso frente ao século XXI; Gestão docente...entre outros*
- ✓ ***Autoestima** (valorização profissional); Oficinas ou minicursos sobre instrumentos de avaliação (elaboração); Elaboração de planos de ensino; novas metodologias de ensino; utilização das TICs em sala de aula;*

dinâmica de grupo em sala de aula.

- ✓ ***Formação de formadores e ética; Formação de profissionais e ética; Epistemologias por áreas de conhecimento.***
- ✓ *Agricultura familiar; Empreendedorismo, Acompanhamento de contratos de prestação de serviços (para gestores e professores); Introdução a administração pública.*
- ✓ *Metodologias e técnicas para a gestão do ensino; Avaliação do ensino (docente e discente); Técnicas de ensino.*

As sugestões de temáticas a serem abordadas nas ações de formação continuada conforme percepção dos docentes participantes da pesquisa apresentam aspectos que podem ser relevantes na definição de novas ações de formação continuada, uma vez que estão relacionadas às vivências/experiências dos docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto de pesquisa Formação Continuada e as contribuições para a construção da identidade dos docentes do IFRR *Campus* Boa Vista a partir dos pressupostos da institucionalização dos IF nos deu a oportunidade de rever aspectos importantes das determinações e mediações históricas que vêm permeando a educação profissional no Brasil; a percepção dos docentes que vivenciaram as mudanças ocorridas na instituição (ETF-RR/CEFET-RR/IFRR) acerca das ações de formação continuada, além de conhecer na visão desses docentes entrevistados aspectos relacionados às ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento de práticas reflexivas e para a construção da sua identidade como docente.

A Educação Profissional no decorrer de sua evolução histórica passou por várias mudanças que estão relacionadas a concepções ideológicas dominante em cada época, ou seja, sempre estiveram diretamente relacionadas às mudanças econômicas, políticas e sociais vivenciadas pela sociedade. Como já argumentemos anteriormente, primeiramente surge com a perspectiva de manter a ordem e o bem-estar social, com vistas a dar assistência a dar assistência aos “desvalidos da sorte”.

Surgindo Depois a Educação Profissional se molda novamente na perspectiva de atender os interesses econômicos e políticos impulsionados pelo crescimento das indústrias, uma vez que esse processo de crescimento demandou mão de obra qualificada para o atendimento as necessidades emergenciais das indústrias e do crescimento econômico. Em suma, buscou-se garantir a formação profissional dos trabalhadores e dos futuros trabalhadores, ou seja, qualificar a mão de obra para conseguir acompanhar o crescimento acelerado dos processos de industrialização e conseqüentemente fortalecer o cenário econômico e político da época.

Com as mudanças econômicas, sociais e políticas, juntando-se a luta dos trabalhadores por seus direitos e o contexto ideológico estabelecido, a educação profissional passou a ser vista como uma estratégia política para a superação da dualidade de classes sociais e de acesso ao conhecimento, em relação à formação de mão de obra e a formação integral e cidadã, visando com isso minimizar as desigualdades sociais.

Nesse contexto histórico de transformações e mudanças estão inseridos um significativo número de docentes do *Campus* Boa Vista/IFRR, que atuam na Educação Profissional e vivenciaram essas mudanças. Há um reconhecimento por parte desses profissionais de que a instituição precisa discutir e definir uma identidade institucional, que será consolidada a partir do envolvimento dos servidores, que precisam estar dispostos a participar desse processo. A formação continuada é vista como uma possibilidade de reflexão sobre a própria prática docente e construção de sua identidade docente.

O contexto histórico vivenciado pelos docentes partícipes da pesquisa, e as estruturas sociais de cada época foram fundamentais na construção dos discursos dos mesmos, uma vez que esse processo ocorre de uma forma dialética, entre discurso e prática social, que são conceitos centrais da ADC. Assim o discurso dos docentes em relação às mudanças que ocorreram e ocorrem na instituição foram sendo construídos ao longo da sua vivência e prática social no âmbito da instituição.

Com este estudo, entendemos que os docentes do *Campus* Boa Vista/IFRR consideram que as ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento de práticas reflexivas e construção da sua identidade docente. Compreendemos, também, que essas ações precisam ser melhoradas na perspectiva garantir uma maior participação de todos que compõem a instituição no planejamento e desenvolvimento das ações, ao mesmo tempo em que é necessário um maior envolvimento/engajamento destes no sentido de compreender em profundidade a lógica estabelecida por essa nova institucionalização, ponto fundamental na construção da sua identidade.

Em suma, pode-se dizer que conforme foi definido nos objetivos, o foco de nossa pesquisa, com um recorte na educação profissional, permitiu que se conhecesse como os docentes do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR percebem a formação continuada como espaço de reflexão da sua prática pedagógica e construção de sua identidade como docente. Embora estejamos cientes que o processo de construção da identidade é permanente, “em movimento”, um trabalho de toda a vida, percebe-se no discurso de alguns que ainda não há uma total compreensão dos pressupostos da institucionalização IF, demonstrando marcas históricas do passado que precisam ser removidas.

Daí nossa consideração no sentido de que a instituição, como um todo,

venha a refletir sobre a necessidade de ações que venham a possibilitar o estabelecimento da razão básica necessária para que cada um fundamente continuamente a construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do GAELZER, Vejane (orgs). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: Diálogos sobre educação e ensino**. Bento Gonçalves: IFRS – Campus Bento Gonçalves, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed, São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, João Baptista. **Gestão Democrática e Pensamento Liminar. Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Wak. ed. 2009.

BAUER, Martin W., GASKELL (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. – 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar; ed. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988): promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Panorama Histórico**. Boa Vista, 2009

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Boa Vista, 2012

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes**, Brasília: SETEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2007a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília, dezembro de 2007b.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. In: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Klauss Brantini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

COHEN, Vargas Gustavo (org). **Gestão e pesquisa: caminho de aprendizagem**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** - Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak. ed., 2009.

GARRIDO, Elza. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. – São Paulo: Edições Loyola, 2008.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. – 1. ed. Curitiba. PR: CRV, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK K. **Dialética do concreto**. 8. ed. Tradução: NEVES, C.; TORÍBIO, A. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KONSTANTINOV, F. et al. **Fundamentos de filosofia marxista-leninista: materialismo histórico, parte 2**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época: v 2).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Escolar e Formação de Gestores**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso** – Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 228 p: il.

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

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula**. ed. 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. 2.Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

NÓVOA, Antônio. Popkewitz. Organ. **Reformas educativas e formação de professores: textos de Albano Estrela**. [et. Al]. _ Educa, 1992.

_____. Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA. 2009.

ORLANDI, Eni P. FERREIRA, Eliana Lucia (org.) **Discursos sobre a inclusão** – Niterói : Intertexto, 2014. 286 p. : il. ; 21 cm.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise Crítica do Discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem**. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E

FILOLOGIA, 9. Tomo 2: Filologia, Linguística e Ensino: CiFeFil: Rio de Janeiro, 2005b, p.43 -70.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. -8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. - 7. ed. São Paulo: Cortez 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** - 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo, RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica** — São Paulo : Contexto, 2006.

RETTA, Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas. **Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil.** Programa de Pós-graduação em educação agrícola, UFRRJ. Vol. 1, n. 1- Soropédica, RJ: EDUR, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 20. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. –São Paulo: Cortez, 2010.

SIMIONATO, Marta Maria, SOLANGE Toldo Soares. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso.** UNICENTRO. Paraná. 2014.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org). **Institutos Federais - Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões** - Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Jaci Lima da. **Cenários para um currículo com enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) para a educação técnica integrada ao ensino médio.** (Tese de Doutorado em Educação) – UNIMEP, São Paulo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva de estudos culturais.** 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, José dos Santos, ARAÚJO, Renan, (org). **Trabalho educação e sociabilidade.** Amélia Kimiko Noma...[et al -1. ed. – Maringá: Praxis : Massoni, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Ed. 17. – Petropolis, RJ: Vozes, 2014

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IV ANPED/sul-UEPG,2012.**
Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/177/103>> Acesso em: 10 de maio 2016.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.**
– Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação** – 10. ed. - São Paulo: Libertad, 2003

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA.
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO**I -Identificação**

Idade:_____ Sexo: ()M ()F

Tempo de experiência em docência:

() 03 anos () 5 anos () 10 anos () mais de 10 anos

Área de formação: _____

Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Atualmente atua no:

() Ensino Técnico () Graduação () Pós-graduação () Cursos FIC

Atualmente participa de projetos de: () Ensino () Pesquisa () Extensão

II - Questionamentos

1. A origem histórica do IFRR foi marcada por várias mudanças (ETFRR, CEFET/RR, IFRR). Criado em 2008, pela Lei nº 11.892, o IFRR trouxe várias mudanças (estrutura organizacional, pluricurricular, multicampi, com atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, etc). Qual a sua percepção sobre o processo de institucionalização dos IF e como você autoavalia sua participação nesse processo?

2. Em sua opinião, as ações de formação continuada (encontros pedagógicos, cursos, palestras, grupos de estudos, etc.) ofertados pelo CBVC/IFRR contribuem para a compreensão e consolidação dessa nova instituição?

a) () concordo b) () não concordo c) () concordo

em parte Faça Comentários:

3. Na sua percepção as ações de formação continuada (encontros pedagógicos, cursos, palestras, grupos de estudos, etc.) promovidos pelo CBVC/IFRR têm sido atraentes, dentro de uma lógica de racionalidade você identifica nesse processo elementos que possibilitem refletir sobre a sua prática pedagógica e ao mesmo tempo contribuir para o processo de construção de sua identidade docente?

a) () concordo b) () não concordo c) () concordo em parte

Faça comentários:

4. Como ocorre a sua participação nas ações de formação continuada oferecidas pelo CBVC/IFRR?

participativo não participativo participativo em parte

De que forma ocorre sua participação?

5. Você considera que as ações de formação continuada no CBVC/IFRR são significativas para a sua prática pedagógica e para a sua identidade docente?

a) concordo b) não concordo c) concordo em parte

Faça comentários a respeito destacando os pontos positivos e os que podem ser melhorados, e ainda dê sugestões de temáticas que você considera importantes para serem abordados durante as ações de formação continuada na perspectiva de contribuir para a construção de sua identidade docente a partir dos pressupostos de institucionalização dos IFs:

a) Pontos positivos:

b) Pontos que precisam ser melhorados:

c) Sugestões de temáticas:

Grata pela contribuição.